


# مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

محمد عودة جدعان العنزي

إشراف

الدكتور يعقوب فريد الفرح

أستاذ مشارك

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

٢٠١٤

# تعهد وإقرار

أنا الطالب محمد عودة جدعان العنزي الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الـواردة في رسالة الماجستير بعنوان: "**مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لـدى الطلبـة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**"، بإشراف الدكتور يعقوب فريد الفرح مـن إنتـاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: محمد عودة جدعان العنزي

التوقي

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٤/١١/٠٨.

| أعضاء لجنة المناقشة | التوقيع |
| --- | --- |
| الدكتور يعقوب فريد الفرح مشرفاً رئيساً<br>أستاذ مشارك في التربية الخاصة | ........................ |
| الدكتور ناجي السعايدة، عضواً<br>أستاذ مشارك، تربية خاصة | ........................ |
| الدكتورة نايفة الشوبكي، عضواً<br>أستاذ مشارك، إرشاد نفسي | ........................ |
| الدكتور عادل طنوس، عضواً خارجياً<br>أستاذ مشارك، تربية خاصة / الجامعة الأردنية | ........................ |

# الإهداء

إلى والدي الغالي أطال ا في عمره

إلى والدتي الغالية أطال ا في عمرها، التي أفهمتني بعفوية صادقة أن العلم هو الحياة،

وأنارت أمام عيني شموع الأمل.

أهدي لها رسالتي هذه رمزاً للمحبة والوفاء واعترافاً منّي بفضلها علي.

وإليكم يا من تزالون بجانبي ترقبون نجاحي وتقدمي، وتقدمون لي كل الوقت... وكل

الحب....وكل الدعم....

إلى إخواني وأخواتي وأصدقائي الأعزاء

لهم جميعاً أهدي عملي المتواضع هذا

مع المحبة والعرفان

# شكر وتقدير

الحمد  الذي بعث فينا محمداً – صلى ا  عليه وسلم- هادياً وبشيراً. الحمد على ما أسبغ علينا من نعم ظاهرة وباطنة، فلك الحمد يا ربِ كما ينبغي لجـلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشـرفي الفاضـل الـدكتور يعقوب فريد الفرح لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وما بذله معي مـن جهـد وإرشاد، ولما منحني من علمه ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هـي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والجزيل والعرفان للاسـاتذة الأفاضـل: الـدكتور عـادل طنوس، والدكتور ناجي السعايدة، والدكتورة نايفة الشوبكي؛ أعضاء لجنة المناقشـة الموقرين لما أبدوه من مقترحات قيمة هدفت إلى الارتقاء بها.

جزاكم ا  جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم

# فهرس المحتويات

# قائمة الجداول

# قائمة الملاحق




## ملخص

## مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

**إعداد**

**محمد عودة جدعان العنزي**

**إشراف**

**الدكتور يعقوب فريد الفرح**

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث بتطوير مقياسين الأول الدافعية للتعلم، حيث يتكون من مجالات إستراتيجية الدافعية للتعلم ويتكون من (٣٧) فقرة موزعة على (٤) مجالات، ومقياس التواصل اللغوي والذي يتكون من (٣٥) فقرة موزعة على (٤) مجالات. واشتملت عينة الدراسة على (١٠٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في مدينة تبوك للفصل الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الفاعلية الذاتية، والقيمة الجوهرية، وقلق الامتحان، والاستراتيجيات المعرفية كانت مرتفعة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. كما أظهرت النتائج أن درجة مهارات التواصل الكتابية، ومهارات التواصل اللغوي القرائية،

ومهارات التواصل اللغوي الكلامية، ومهارات التواصل اللغوي الاستماعية كانت مرتفعة لـدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. إضافة إلى ذلك، فقد تبين أيضاً عدم وجود أثـر ذو دلالة إحصائية وذلك تبعاً للجنس (ذكر/ أنثى) والمرحلة التعليمية (متوسطة / ثانوية) علـى مستوى مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيداً من الدراسات حول قدرة العوامل المعرفيـة والانفعالية للتنبؤ بالدافعية للتعلم، الى جانب متغيرات مهارات التواصـل اللغـوي، ومسـتوى التحصيل، ومن هذه المتغيرات: الفاعلية الذاتية المدركة، ومستوى الطموح.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التواصل اللغوي، دافعية التعلم، الطلبة الموهوبين.

# الفصل الأول

# مشكلة الدراسة وأسئلتها

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد اللغة والكلام أهم سمتين تميزان الإنسان عن غيره من الكائنات الحيـة، فالتواصـل اللغوي يعد من أهم الأنشطة التي يمارسها الإنسان منذ أن وجد على هذه الأرض، فلا يمكن أن نتصور بأي حال من الأحوال وجود تجمع بشري دون تواصل لغوي وإنساني بين أفراده، لذلك يمكن لنا أن نتصور ما يعانيه المعوقون نطقياً أو سمعياً، من صعوبات بسـبب حرمـانهم مـن التواصل اللغوي والتواصل الإنساني (أبو عاصي، ٢٠٠٧).

ولكل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، ويتكون هذا النظام من الوحـدات الصـوتية، والمقطعية، والكلمات، والجمل، والتراكيب، وفوق هذا فهي لغة اشتقاقية، معربة، وغير ذلك من الأنماط الثابتة، والنسق الخاص باللغة العربية. والحقيقة أننا عندما نحلل اللغة نجد أنها أكثر من نظام، وأنها في الحقيقة "نظام النظم". فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمبـاني ونظـام للمعاني. فالنظام الصوتي للغة ما بالإضافة إلى نظام البنية أو التركيب، يؤديان إلى نظام المعاني لهذه اللغة (مدكور، ٢٠٠٠).

وتُعد اللغة مكون رئيسي من مكونات الثقافة، ووسيلة اتصال بين أفراد المجتمع الواحد، وناقل للفكر، والحضارة، وأساس مهم للحياة الاجتماعية، وهي وسيلة الإنسـان للتعبيـر عـن حاجاته ورغباته وأحاسيسه، ومواقفه، وطريقة لتصريف شـؤون معاشـه، وإرضـاء غريـزة الاجتماع لديه (ركابي، ١٩٩٨).

وتعمل اللغة على إثارة أفكار جديدة وانفعالات آنية، ومواقف وليدة اللحظة لدى الفرد، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتجد أن للّغة اهتماماً كبيراً في الميدان التعليمي في جميع دول العالم لأن المهارات اللغوية هي المحور الذي يدور حوله اللغات بكافة أنواعها وأشكالها، فتعليم اللغة يرمي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية ممثلة في الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة، ولا بد من المران المستمر لإتقان هذه المهارات، ولا يكفي في إكسابها المعرفة لوحدها، رغم أهميتها كعنصر لا بد من بناء التعلم عليه، بل لا بد من الممارسة، والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات، والنتائج والتوجيه، والقدوة الحسنة، والتعزيز، فاللغة العربية بمهاراتها المتنوعة ليست مجرد مادة دراسية، ولكنها نشاط مستمر يمتد إلى كل وقت، وإلى أي موقف يمكن أن تعلم فيه (الخليفة، ٢٠٠٤).

وتعرف مهارات الاتصال اللغوي بأنها جميع الطرق والوسائل والأساليب التي يستخدمها المتعلم للحصول على المعلومة وتعلم المهارات والعلوم الجديدة، وعدم وجود هـذه المهـارات يؤدي إلى التقليل من دافعية المتعلم نحو المواد التي يتلقاها.

بدأ الاهتمام بالدافعية منذ أواخر القرن الماضي، إلا أن هذه البدايـة شـهدت معالجـات سطحية قامت على أساس مفاهيم ومناهج بحث تختلف عن تلك التي تستخدم اليوم، ومع ذلك كان هناك اهتمام ببعض المشكلات التي يطلق عليها اليوم "مشكلات دافعية" (حنا، ٢٠٠٩).

وتعرف الدافعية بأنها: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل"، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السـلوك هـي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشـباع الحاجـة (الترتـوري، ٢٠٠٦).

وتعرف الدافعية بأنها: "مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشـاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، ودونها لا يحدث التعلم" (هيلات، ٢٠٠٤).

وقد أسهم العديد من علماء النفس السلوكي والصناعي، وعلمـاء الاجتمـاع، وعلمـاء الإدارة بنظرياتهم في توضيح أبعاد وعناصر العملية الدافعية لدى الأفراد مـن امثـال "سـكنر Skinner" "وروجـرز Rogers" و"واتسـون Watson" و"تولمـان Tolman" و"ماكليلانـد McClelland" و"ماسلو Maslow"، وغيرهم.

ومن النظريات التي عالجت موضوع الدوافع ما أطلق عليها بالنظرية التقليدية التـي كان من أشهر أتباعها تايلور (Taylor) حين رأى أن أسلوب دفع العاملين نحو بذل مزيـد مـن الجهد والجدية في أداء أعمالهم يتم من خلال التحفيز المالي، وهو في ذلك استند إلـى مفهـوم "الرجل الاقتصادي" الذي جاء به الاقتصادي "آدم سميث" (مسعود، ٢٠١٢).

وتُعد الدوافع من أهم موضوعات علم النفس، لأن موقع الدافع من السلوك الـذي هـو موضوع علم النفس موقع أساسي ومركزي فالذي يحرك السلوك هو الدافع، وتـرتبط أسـاليب سلوكنا كلها بصورة قوية بدافع معين، ويهم الناس جميعاً أن يتعرفوا على الدوافع التي تـدفعهم وتدفع الآخرين إلى السلوك في اتجاه معين حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي (العناني، ٢٠١١).

وقد كان الاعتقاد السائد قديماً أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة لدى الطالب، إلا أن العديد من الباحثين القدماء والمحدثين قد أثبتوا من خلال نتائج الدراسات الوافرة التي أجروها بهذا الصدد، وتتـأثر الدافعيـة للـتعلم، بالبيئـة الأسرية، والخبرة التدريبية، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة مـن التعلـيم

المنظم والمبرمج بشكل خاص لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين. مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة التي تستثير قابلياتهم واستعداداتهم للتعلم وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتقدير الذات لديهم (دودين، ٢٠٠٧).

ولما كانت الدافعية (Motivation) من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكون الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل معلومات التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة.

ونظراً لطبيعة عمل الباحث كمعلم في قطاع التربية والتعليم، فقد لاحظ أن هناك ضعف وقلة اهتمام بتوظيف مهارات التواصل اللغوي وعلاقة ذلك بدافعية التعلم بشكل عام، وفي مجال تعليم الموهوبين بشكل خاص. لذا فقد ظهرت فكرة إجراء هذه الدراسة، لأهمية دور مهارات التواصل اللغوي على دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في البيئة السعودية، إضافة إلى ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل اللغوي وعلاقة ذلك بدافعية الطلبة نحو التعلم خاصة في المملكة العربية السعودية، لا سيما الموجهة منها لفئة الطلبة الموهوبين، مما حث الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية.

لذا تبرز مشكلة الدراسة من خلال السعي للتعرف إلى مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مهارات التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟

## أهمية الدراسة:

### أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية من أهمية المعلومات التي سيتم الحصول عليها من مصادرها والتي تتعلق بالدافعية ومهارات التواصل اللغوي، والتي لاحظ الباحث وجود ندرة في الدراسات التي ربطت بين هذين المتغيرين على وجه التحديد –على حد علم الباحث- وهـو ما دفع بالباحث إلى تناول هذه المتغيرات بالبحث والتقصي.

وتبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوع دافعية التعلم حيث يمثل هذا المتغير الأسـاس الذي يبني عليه الطلبة حبهم للتعلم والاستطلاع ودونه لا يجد المتعلم ما يحفزه نحـو استسـقاء المعرفة والعلوم المختلفة سواء في مهارات التواصل أو غيرها من متغيرات الموهبة والإبداع.

وتتضح أهمية الدراسة من أهمية مهارات التواصل اللغوي، حيث نلـتمس فـي حياتنـا اللغوية ونصادف العديد من الأفراد ذوي المواهب الخلاقة والذين لا يستفيدون من مـواهبهم ولا يفيدون المجتمع منها نتيجة لعدم قدرتهم على التواصل مع أقـرانهم، أو مـع معلمـيهم أو مـع أصحاب القرار.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

جاءت أهمية الدراسة العلمية في التعرف إلى مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين، لتزويد الباحثين والمهتمين بأساس يمكن الاستناد إليه في الدراسات التجريبية المستقبلية عند بناء البرامج التربوية والتعليمية للطلبة الموهوبين وتجريبهـا، وتقـويم أثرها.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها يمكن أن تزود المعلمين والمرشدين التربويين والقائمين على إعداد برامج الطلبة الموهوبين بتغذية راجعة لهم في كيفية استخدام مهارات التواصل اللغوية ودورها في الدافعية للتعلم.

إن إجراء هذه الدراسة يساعد أصحاب القرار التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لديهم، ومن المؤمل أن يسهم ذلك في تعميم هذه التجربة على جميع المناطق التعليمية والمدارس في المملكة، والسعي نحو الارتقاء بمستوى مهارات التواصل اللغوي في هذه المدارس لدى الطلبة الذين يعانون من خلل فيه هذه المهارات، كونها ذات ارتباط مباشر بدافعية التعلم.

## أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف إلى مهارات التواصل اللغوي ومستوى دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.
٢. التعرف إلى العلاقة بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.
٣. التعرف إلى الفروق في مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وفقاً للجنس، والمرحلة التعليمية.

## مبررات الدراسة:

تكمن مبررات الدراسة في أهمية دراسة مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بوصفها مهارات مهمة وأساسية في عملية التعلم وإيصال المعلومة للطلبة في العملية التعليمية، وهذا يقود إلى إثراء الخبرات التعليمية وتحقيق

تحصيل أكاديمي مرتفع لدى الطلبة الموهوبين، ومساعدة المدرسين على استخدام وتطوير طرق وأساليب التعلم للطلبة الموهوبين. خاصة أن أحد أهم الأهداف التربوية الحديثة هو الاهتمام بمهارت الاتصال اللغوي في عملية التعلم لأن لها أثر مباشر في زيادة دافعية الطلبة للتعلم.

ومن المبررات الأخرى قلة الدراسات العربية التي تحدثت عن هذا الجانب في عملية التعلم والتي أصبحت تمزج بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم، بالإضافة إلى الخصوصية التي يتمتع بها الطلبة الموهوبين واحتياجهم لتطوير كافة المهارات لديهم بما فيها مهارات التواصل اللغوي والتي أشارت الدراسات السابقة أن لها أثر فاعل ومهم في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

## مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

١. **التواصل اللغوي:** هو عملية نقل هادفة للمعلومات باستخدام مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة، حيث يعد أداء لغوي صوتي يشمل (التحدث، والقراءة)، أو غير صوتي يشمل (الاستماع، والكتابة) يتميز بالسرعة، والكفاءة، والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة" (عليان، ٢٠٠٧). ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار أو المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

٢. **الدافعية للتعلم:** "هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم" (توق وقطامي وعدس، ٢٠٠٣). وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار أو المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

٣. **الطلبة الموهوبون:** "هم أولئك الطلبة الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات ونشاطات لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو

القابليات"(جروان، ٢٠٠٨). ويعرف إجرائياً لأغراض إجراء الدراسة الحالية بأنهم: الطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس المملكة العربية السعودية وقد تم تصنيفهم على أنهم موهوبين وفق معايير ومحكات اختبار الطلبة الموهوبين في وزارة التربية والتعليم السعودية (النافع والقاطعي والضبيان والحازمي والسليم، ٢٠٠٠).

## حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة الدراسة على الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، منطقة تبوك.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤).
- **محددات الدراسة:** تحددت نتائج هذه الدراسة بأدواتها المستخدمة وخصائصها السيكومترية والمتمثلة بمقياسي مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم والمنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

استعرض الباحث في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بعد الرجوع للأدب السابق.

## أولاً: الإطار النظري:

### مقدمة:

حاول الإنسان منذ قديم الزمان التعبير عن نفسه والتواصل مع غيره من الأقران أو حتى المخلوقات الأخرى، عن طريق الرموز أو الصور أو الأصوات وغيرها من الطرق. ونجد تلك الأمثلة حية ماثلة بعد آلاف السنين متمثلة في الآثار التي خلفتها الحضارات السابقة، مثل الحضارة السومرية والحضارة الفرعونية وحضارة المايا، حيث وجدوا في الرسوم والصور على الطين وسيلة للتعبير ونقل المعرفة والمعلومة إلى غيرهم وتوثيق تلك المعرفة بشكل يحفظها إلى لألاف السنين.

وتعد اللغة والكلام أهم سمتين تميزان الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، فالتواصل اللغوي يعد من أهم الأنشطة التي يمارسها الإنسان منذ أن وجد على هذه الأرض، فلا يمكن أن نتصور بأي حال من الأحوال وجود تجمع بشري دون تواصل لغوي وإنساني بين أفراده، لذلك يمكن لنا أن نتصور ما يعانيه المعوقون نطقياً أو سمعياً، من صعوبات بسبب حرمانهم من التواصل اللغوي والتواصل الإنساني (أبو عاصي، ٢٠٠٧).

## المحور الأول: مهارات التواصل اللغوي:

تُعرف مهارات التواصل اللغوي بأنها عبارة عن مفاهيم يتبادلها الناس بين بعضهم البعض فيحققون أغراض التواصل، والتواصل بين البشر لا يتم إلا إذا تمت السيطرة على آلياته، والحديث عن الآليات يعني، من بين ما يعنيه، حديثاً عن المهارات، ومن ثم كان تحديد المفاهيم اللغوية وتنمية المهارات التواصلية استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، أهم ما تستهدفه برامج التنشئة النفسية والاجتماعية للطفل (زهران وطعيمة وأشول والشيخ، ٢٠٠٩).

ومن المعروف أن اللغة هي أداة التواصل بين أفراد الجنس البشري، ووسيلة للتفاهم فيما بينهم، ومعروف أن التفاهم هو تفاعل الفهم بين طرفين، ويمكن تسميتها مفهماً وفاهماً، أو ملقياً ومتلقياً، أو مصدراً ومستقبلاً، أو معطياً وأخذاً، أو متكلماً وسامعاً، ونجد في هذه المعاني أن التفاهم إفهام وفهم، وللإفهام أداة طبيعية هي اللسان، وللفهم أداة طبيعية هي الأذن من حيث إنها طريق موصل (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي، ٢٠٠٩).

ويمكن الإشارة إلى أن أول عناصر التواصل اللغوي وجوداً هو الكلام، ثم الاستماع، ثم الكتابة، ثم القراءة، لأن حاسة السمع إذا كانت أول حاسة تعمل لدى الإنسان، فلا بد للمستمع من كلام يسمعه، فالكلام سابق الاستماع، وكذلك الكتابة تسبق القراءة، كما أن أكثر عناصر اللغة استخداماً هي الاستماع، ويليه الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩).

**مفهوم مهارات التواصل:**

يتكون هذا المصطلح من شقين، الأول هو المهارات، والثاني هو التواصل، لذلك لا بد من الوقوف على حقيقة هذين المفهومين ومن ثم التعرف على مهارات التواصل اللغوي.

وتُعرف المهارة بأنها: تحويل المعرفة إلى سلوك، وهذا التعريف يعني أن المعرفة لا تتحول إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان على عملية التحويل نفسها، ويعزز هذا التدريب مرات ومرات، ويناقش النصوص المعدة للتدريب، ويحللها ويجعلها خاضعة للفهم والاستيعاب ثم يحاكيها وينسج على منوالها، وينجح أخيراً في اكتشاف مثيلها، أو ابتداع شبيه بها، أو تطبيقها في مجالات أخرى (جمل والفيصل، ٢٠٠٩).

ويعرف التواصل بين الأشخاص بأنه السلوك اللفظي أو غير اللفظي الذي يتم إدراكه من قبل الآخرين، وبشكل أكثر تحديداً يمكن تعريفه بأنه السلوكات التي ترسل من قبل الفرد إلى المستلم، وتؤثر على سلوكاته، فالتواصل يهدف في الأساس إلى إحداث تغيير في الفرد المقابل بطريقة ما، فالفرد يرسل رسالة "كيف حالك" ليستثير استجابة لدى الآخر هي "جيد". وتختلف النظريات والمدارس النفسية في تفسير عملية التواصل، فعلماء النفس يفسرون عملية التواصل من خلال الظواهر النفسية للإنسان مثل الاستيعاب، والتفكير والتذكير، أما علماء الاجتماع فينظرون إلى التواصل بأنه عملية اجتماعية تحدث كل لحظة بين أفراد المجتمع (نصر الدين، ٢٠٠١).

ولأن الإنسان مخلوق ضعيف لا يستطيع أن يعيش معتمداً على نفسه دون الآخرين في هذه الحياة، فهو له حاجات أساسية لها علاقة باستمراره وحفظ حياته من الفناء، وهذه الحاجات لا يمكن تلبيتها دون مساعدة الآخرين. وبذلك فهو يعتمد على الآخرين لمساعدته على تلبية تلك الحاجات، وبالتالي فليس له إلا أن يتواصل مع الآخرين، ذلك أن الإنسان لا يمكنه العيش دون

تواصل مع أفراد عائلته أو أصدقائه أو زملائه، لذلك فإن تلبية هذه الحاجات وإشباعها تتم بالتفاعل مع الآخرين في المجتمع سواء أكان هذا التفاعل يحدث داخل المنزل، أم مع الأفراد والمؤسسات، ومن خلال التفاعل يبرز جوهر التواصل. فالإنسان الموجود هو الإنسان المتصل، لأن حواسه تشكل وسائل تفاعله مع البيئة المادية والمعنوية، حيث يعطي ويأخذ، يرسل ويستقبل (حبيب وسالم وزياد، ٢٠٠٤).

فكلمة التواصل بالإنكليزية (Communication)، مشتقة من الكلمة اللاتينية Communare التي تعني جعل الشيء عاماً، وعلى ذلك فالتواصل يعني مقاسمة المعنى وجعله عاماً بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص أو الجماعات، فالتواصل ظاهرة اجتماعية تحول المجموعة الساكنة إلى مجموعة حركية، إذ هو أساس التقارب والتفاعل الاجتماعي، وهو العنصر الأساسي في جهد الإنسان لكي يتحكم في نفسه وفي بيئته، وكذلك يشير التواصل إلى هندسة التنسيق المتمثل في عملية تحريك العمل في المنظمة وتسييره بسهوله نحو هدف عام، وبالتالي يمكن تعريف عملية التواصل بأنها عملية إنتاج ونقل، وتبادل، وتفهم المعلومات والأفكار والآراء، والمشاعر من شخص إلى شخص آخر أو من مجموعة إلى مجموعة أخرى. بقصد التأثير فيها وإحداث الاستجابة المطلوبة(حجازي، ١٩٩٠).

وينظر إلى التواصل على أنه العملية التي يتم عن طريقها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع، سواء أكان المجتمع صغيراً أم كبيراً، وتبادل المعلومات والأفكار والتجارب فيما بينهم، وينظر لعملية التواصل في أبسط صورها على أنها عملية أساسها الحاجة إلى الكلام أو الكتابة أو الاستماع إلى الآخرين (محاميد، ٢٠٠٣).

ويؤكد لوسير وأروين (Lussier & Irwin, 1990) أن الهدف من التواصل يكمن في محاولة التأثير والإقناع، ولا يقتصر على مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة،

فالتواصل لا معنى له دون أهدافه، ولا أهمية له إذا لم يحدث تأثيراً في الآخرين. ويعني التواصل كذلك القدرة على الاستماع، والانتباه، والإدراك، والاستجابة اللفظية، وهذه القدرة يمكن أن يتعلمها معظم الناس، مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية فهي مهارات تحتاج إلى تدريب مستمر كأي مهارات أخرى، ويرى جونسون ( Johnson, 2000) أن مهارات التواصل ليست فطرية بل مكتسبة، مثال على ذلك أن مشاهدة برامج رياضية لا تجعل جسم الإنسان رياضياً، كذلك فإن مهارات التواصل لا يتم تعلمهما من خلال القراءة عنها فقط، بل من خلال التدريب عليها.

لذلك فإن مشكلات التواصل كما أشارت نتائج الدراسات، تعد المصدر الرئيسي للمشكلات التي يتعرض لها الأفراد، فمعظم المشكلات الأسرية سببها عدم امتلاك مهارات تواصل فعالة، وكذلك مشكلات الفرد في العمل ومستوى رضاه عن عمله، تعتمد على درجة امتلاكه وإتقانه لمهارات التواصل. فعدم امتلاك الفرد لمهارات التواصل سيؤدي إلى الإحباط والتوتر، والمشكلة الأساسية عند الأفراد الذين يواجهون مشكلات في عملهم، تسبب انخفاض مستوى رضاهم عن عملهم، هي افتقارهم لمهارات التواصل، لذلك لا بد من أن يتدرب هؤلاء الأفراد على مهارات التواصل حتى تساعدهم في حياتهم الوظيفية وتحسن مستوى رضاهم عن عملهم (Okun, 1991).

**وظائف التواصل:**

يستخدم الإنسان نظام التواصل لتحقيق عدة وظائف: (محاميد، ٢٠٠٣)

١. استقبال الرسائل ونقلها والاحتفاظ بالمعلومات.

٢. القيام بعمليات على أساس المعلومات المتاحة بهدف اشتقاق نتائج جديدة لم يكن يدركها الفرد مباشرة، وكذلك بهدف إعادة بناء الأحداث السابقة والتنبؤ بالمستقبل.

٣. التأثير في العمليات الفسيولوجية داخل الجسم وتعديلها.

٤. التأثير في الأشخاص الآخرين والأحداث الخارجية وتوجيه هؤلاء الأشخاص وتلك الأحداث.

**عناصر التواصل:**

يشير ديفلار وايفلت (Defliur & Everelte, 1986) المشار إليه في (أبوعاصي، ٢٠٠٧) إلى أن عملية التواصل تشمل ستة عناصر هي:

١. **المرسل:** وهو الذي يحدد الأفكار والاتجاهات والآراء التي يرغب في إيصالها للآخرين، ثم يقوم بعملية تنظيمها واختيار الأسلوب المناسب للإرسال.

٢. **الرسالة:** وتعني مجموعة معان يرسلها المرسل إلى المستقبل، وذلك بهدف التأثير في سلوكاته لذلك تعد الرسالة محتوى التواصل.

٣. **قناة التواصل:** وهي مجموعة الرموز التي تنقل المعاني التي تحتويها الرسالة، ويمكن أن تكون لفظية أو غير لفظية مثل الإشارات، وحركة اليدين، والإيماءات.

٤. **المستقبل:** وهو الطرف الآخر المكّمل لدائرة التواصل، وهو المتلّقي للرسالة ويحاول المرسل التأثير فيه.

٥. **الفهم المشترك:** فعندما لا يتوفر بين المرسل والمستقبل الفهم المشترك، فإنه لا توجد عملية تواصل.

٦. **التغذية الراجعة:** وتتم عندما يستجيب المستقبل للرسالة ويرد عليها، فهذه العملية توجه سلوك المرسل في المرات القادمة لعملية التواصل.

وحسب دراسة "اولسون" (Olson) التي هدفت إلى مسح مصادر (النجاح في الزواج)، أكدت الدراسة أن أهم عوامل الزواج السعيد هي: الرضا عن أسلوب التواصل، وعن أسلوب

مناقشة المشاكل، وإتقان فن التعبير عن الذات، وفن الاستماع لكلا الزوجين، مع الكثير من حسن التفهم بحيث يكون الطرفان على المستوى نفسه، ولهما الفرصة نفسها في إثبات الذات والقيام بالدور المطلوب (Olson & Olson, 2000).

وإذا ظهر اهتمامنا بالتواصل اللفظي بين الزوجين وعملنا على تحسينه، فإننا نكون قد أسهمنا في تحسين نوعية العلاقة الزوجية والتي ينتج عنها تحسين العلاقات بين الآباء والأبناء، بالإضافة إلى تعليم الأبناء أسلوب تواصل جيد يفيدهم في حياتهم الدراسية، والعملية والأسرية فيما بعد، ولا بد أن يتصف التواصل بالدقة Accuracy in Communication والتي تعني القدرة على تفسير رسالة المرسل كما أراد لها (عارف، ٢٠٠٢).

وحتى يمتاز التواصل بالدقة يجب أن يراعى ما يلي: (حمادنة، ٢٠٠٤)

١. تجنب الرسائل المزدوجة (Double Message) حيث تُعبر الكلمات عن شيء والسلوكات عن شيء آخر. أي أن هناك تناقضاً بين العناصر اللفظية وغير اللفظية، وفي هذه الحالة قد يعتمد الأفراد على المعلومات غير اللفظية. وتُعد الرسائل المزدوجة نوعاً من التنافر في التواصل.

٢. التحدث في صميم الموضوع، أي أن يقول المرء ما يعنيه فعلاً ويتجنب الغموض والطرق غير المباشرة أو العبارات الملتوية.

٣. تجنب المبالغة أو الإنقاص عند عرض القضية التي يتحدث فيها. وهي التي تؤكد على ما قيل وتشدد عليه مثل حركة الإبهام.

٤. العلاقة التنظيمية (Relating- Regulating)، وهي دلالات أو إشارات يفهم منها الفرد متى يبدأ الكلام ومتى يمتنع عنه.

٥. الإبدال (Substitution) تستعمل بدلاً من الكلمات.

## خصائص عملية التواصل:

يتسم التواصل بخصائص معينة هي: (دودين، ٢٠٠٧)

١. **مفهوم العملية:** ويقصد به ظاهرة استخدام اللغة، أو أي نظام آخر للرموز لنقل الرسالة بين المرسل والمستقبل، ويشير كذلك إلى ديناميكية التواصل، واستمراره، وتغيره من موقف إلى آخر، وعدم وجود نقطة بداية أو نهاية محددة في التواصل، كذلك التفاعل بين عناصر التواصل بحيث يؤثر كل عنصر بالآخر.

٢. **التواصل بين الناس:** يقوم التواصل على عدة مستويات منها، التواصل بين الفرد ونفسه، والتواصل بين شخص وآخر، والتواصل بين الفرد والجماعة، أو تواصل الفرد بمجموعة من الناس، والتواصل بين مجموعة ومجموعة أخرى من الناس.

٣. **تفهم التواصل:** فالتواصل ليس مجرد إبلاغ الرسالة إلى المستقبل بالتحدث إليه، أو الكتابة، بل أن فهم المستقبل للرسالة يحدد عملية استمرار أو عدم استمرار التواصل.

٤. **التواصل عملية هادفة:** الهدف من التواصل هو الإقناع الذي يخاطب العقل والمشاعر، وهناك أهداف أخرى منها الثقافة والمعرفة وكذلك الترفيه.

5. **عمومية التواصل:** يتسم التواصل بالعمومية، فهو لا يقتصر على فرد أو فئة معينة دون غيرها (عبد ا ، ١٩٩٣).

**مبادئ أساسية للتواصل:**

تشتمل عملية التواصل على عدد من المبادئ الأساسية، نذكر منها ما يأتي:

١. **التواصل الإنساني:** يتميز الإنسان بقدرته على توليد واستخدام الرموز، ومن ثم التواصل لتحقيق أهداف مدروسة، وتنعكس هذه الخصوصية الإنسانية للتواصل على السلوك التواصلي، حيث يتأثر التواصل بالانفعال والوضع الراهن، لذلك من الصعب على الإنسان أن يفصل نفسه أو طبيعته عن التواصل لأن كل خبراتنا وميولنا تشترك في عملية التواصل.

٢. **التواصل يتضمن علاقة:** يتضمن التواصل معلومة بين الناس، وهذه المعلومة ليست بالضرورة كلاماً مكتوباً أو مقروءاً، وإنما أحياناً تأخذ شكل الإيماءات والإشارات، فالتواصل يخلق علاقة بين المرسل والمستقبل.

٣. **التواصل حتمي:** ويعني التفاعل مع الآخر، لأن حاجاته لا يمكن أن تلبي إلا بالتواصل مع الآخرين، لذلك فإن حتمية التواصل تعني أن الإنسان لا يستطيع إلا أن يتصل.

٤. **التواصل رمزي:** يكون التواصل أحياناً من خلال نقل معاني الرموز التي يستخدمها الناس أثناء تفاعلهم مع البيئة، ولأن الكلمات التي نستخدمها للتعامل مع الأشياء في البيئة، لا تمثل المعنى الحقيقي لهذه الأشياء، لذلك نطلق على هذه الكلمات رموزاً، لأنها تدل على ما يصفه الناس فيها من معانٍ.

٥. **التواصل متجدد ومتغير:** يعد كل موقف تواصل إنتاجاً جديداً، فالتواصل لا يمكن إرجاعه إلى الوراء، فهو دائماً متغير ومستمر، لأن الظروف التي تتسبب في حدوث تواصل ما ليست هي الظروف نفسها لتواصل آخر.

وتتضمن مهارات التواصل القدرة على استخدام كل الوسائل المؤثرة، فلا يرتبط ذلك باستخدام اللغة اللفظية فقط، ولا اللغة غير اللفظية أيضاً، بل بالإضافة إلى ذلك، ما يلي: (حبيب وسالم وزياد، ٢٠٠٤)

١. قراءة واستيعاب تجاوب ورد فعل المستقبل.

٢. سرعة الاستجابة للرسالة.

٣. معرفة اتجاهات ودوافع المستقبل.

٤. معرفة طبيعة الموقف التواصلي.

٥. الإلمام بفنون التأثير على الآخرين.

٦. تلبية اهتمامات المستقبل.

ومن الصفات الأساسية للمرسل الناجح المصداقية، وتعتمد المصداقية على عاملين هما، مدى إلمام المرسل بالموضوع، ومدى خبرته فيه، أما صفات المستقبل الناجح فتتمثل في مدى مشاركة المرسل لانفعالاته ومشاعره، وسرعة تجاوبه ومدى اهتمامه برسالة المرسل، وكل ذلك يعتمد على الموقف التواصلي، ويقصد به جميع العوامل المكونة والمؤثرة في تشكيل الفعل التواصلي، وتلعب الحالة النفسية والجو والمكان الذي يحدث فيه التواصل أثراً بالغاً في نجاح عملية التواصل واستمرارها (حبيب وسالم وزياد، ٢٠٠٤).

## مستويات التواصل:

يقسم جون (John) المشار إليه في محاميد (٢٠٠٣) الإطار الذي يحدث فيه التواصل إلى عدة مستويات على النحو التالي:

١. **التواصل الذاتي:** ويقصد به تواصل الإنسان مع نفسه، ويسميه البعض التفكير الذاتي، وليس تواصلاً، وبغض النظر عن وجهة النظر الذي لا ترى في هذا النوع تواصلاً، إلا أنه يلعب دوراً مهماً في تشكيل التواصل نظراً لاختلاف ذاتية الإنسان من فرد إلى آخر، مما يجعل التواصل انعكاساً لهذا الاختلاف.

٢. **التواصل الثنائي:** وهو تواصل ذو اتجاهين، يحدث وجهاً لوجه بين فردين، وتؤثر في هذا التواصل حالة الفرد كالغضب والفرح، والألفة، وهذا التواصل أكثر أنواع التواصل استخداماً في العمل والمنزل والشارع وفي كل مكان. وتكمن أهمية هذا التواصل في أنه مصدراً للمعلومات حيث نحصل على ٧٠%- ٨٠% من حجم معلوماتنا من هذا التواصل. وتتكون عناصر هذا التواصل من مرسل، ورسالة، ووسيلة، ومستقبل، وأثر، وتجاوب، ويهدف هذا التواصل إلى تقوية العلاقات بين الأفراد وتلبية حاجات الإنسان، وتكوين علاقات شخصية.

٣. **التواصل في المؤسسات:** يتوقف مدى انجاز الفرد، ورضاه عن وظيفته، على مدى نجاح عملية التواصل داخل عمله في المؤسسة، وتكمن أهمية هذا التواصل إلى معرفة مدى حجم وقوة التجاوب، وردة الفعل بين المستقبل والمرسل ويركز هذا التواصل بسبب تعاونه مع الجمهور على بناء المعلومة أي الرسالة وكيفية إرسالها، أي الاهتمام ببناء إستراتيجية للتواصل، وذلك عن طريق تنمية مهارات التواصل لدى العاملين في المؤسسة.

## معوقات التواصل:

تعترض عملية التواصل بعض المعوقات التي تعمل على تشتيت المعلومات وتشويهها فتحد من فعاليتها، وهذه المعوقات هي: (عارف، ٢٠٠٢)

١. **المعوقات الشخصية:** ويسميها البعض بالمعوقات النفسية، ويقصد بها مجموعة المؤثرات التي ترجع إلى المرسل والمستقبل في عملية التواصل، وتُحدث فيها أثراً عكسياً، وتُعد من أخطر المعوقات، فقد تكون ذاتية المصدر من المرسل أو المستقبل، وتتمثل المعوقات الشخصية في تباين الإدراك، والاتجاهات السلبية وضعف مهارات التواصل، وتشويه المعلومات، وسوء العلاقات بين الأفراد.

٢. **المعوقات التنظيمية:** وتتمثل في عدم وجود هيكل تنظيمي للمؤسسة، مما يؤدي إلى تداخل وتشوش عملية التواصل وهذا يجعل نظام أي مؤسسة يعتمد على التواصل غير المباشر، مما يؤدي بالتالي إلى عدم وضوح الاختصاصات، والمسؤوليات لدى الأفراد، وكذلك ينعكس ذلك على التداخل بين عملية التنفيذ والاستشارات بين الأفراد.

٣. **المعوقات البيئية:** ويقصد بها مجموعة من المشاكل التي تحد من فاعلية التواصل، والتي ترجع إلى مجموعة من العوامل التي توجد في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد سواء داخل العمل أو خارجه، وهذه المشكلات هي مشكلة الألفاظ، واختلاف مدلولاتها بين الأفراد، حيث تحمل بعض الكلمات أكثر من معنى، وتسبب في تشوش التواصل. فالتواصل الناجح يركز على الفكرة، وليس على الكلمة، كذلك يلعب الموقع الجغرافي دوراً في عملية التواصل، ويمكن الإشارة هنا إلى أن عدم كفاية أدوات التواصل، وافتقار العاملين إلى أي نشاط اجتماعي داخل المؤسسة، يضعف عملية التواصل فيما بينهم.

وإذا ما نظرنا إلى المتعلم العربي، نرى أنه يدرس مقررات اللغة العربية جميعها، لكننا نلحظ قصوراً، أو ضعفاً، في نقاط أساسية تتعلّق بالمهارات، لذلك لابد من أن نركز في مقرراتنا العربية، على مهارات عالية في اللغة العربية، لنصل إلى المتعلّم المبدع الخلاّق. ولا يتحقق هذا إلا بتنمية وتفعيل مهارات اللغة، المتناسبة مع المرحلة العمرية، والذهنية للمتعلم وهي كما يلي: (الدوسري، ٢٠٠٠)

- القراءة (الفاعلة والواعية بشقيها السرعة وعمق الفهم).
- المحادثة (الواقعية المفهومة بوضوح والمقنعة والتي تعتمد على الدليل والبرهان).
- الاستماع ( إلى متكلمي اللغة وفهم مرادهم فهماً مباشراً – الاصطفائي).
- الكتابة (ومنها كتابة المقالات والبحوث والكتابة الإبداعية: " الخاطرة – اليوميـات – القصص – الشعر...." والكتابة الوظيفية: " الرسائل الرسمية – بطاقـات الـدعوة – خطابات الاعتذار...").

لكن اكتساب وتملّك المتعلم هذه المهارات، يحتاج إلى خلـق جـو مناسـب، وظـروف مساعدة، تتجلى في الاستفادة من معطيات العصـر الحـديث المتقدمـة (تكنولوجيـا التعلـيم)، كمختبرات اللغات، والحاسـوب، والانترنيـت، وقاعـة الفيـديو، والمسـرح وغيرهـا...... (الفارسي، ٢٠٠٤).

أما التركيز على استخدام اللغة العربية الفصـيحة التواصـلية المتكاملـة، والتعبيريـة المباشرة، فسيجعل قاعة الدراسة مسرحاً لممارسة مهارات اللغة، وذلك باستخدام قاعـة الفيـديو للاستماع والمشاهدة، والحاسوب اللغوي الحديث، المرتبط بشبكة المعلومات (الانترنت). والهدف هو التأكيد على الجانب العملي، والتطبيقي، والاهتمام بالجانب الوظيفي المتصل بحيـاة المـتعلم المستقبلية، وتنمية قدراته، وإشباع ميوله، وتحقيق فائدة جادة له، مع تدريبه على طـرق جمـع

المعلومات، مما يساعده على استغلال وقته أحسن استغلال، بطريقة ممتعة مسلية. وهذا الأسلوب يسمى الصف الذكي (Smart class): أي القدرة على الـتعلّم الـذاتي، والإبـداع، واكتسـاب المهارات والخبرات، عن طريق توظيف التكنولوجيا الحديثة، التي تساعد على نجـاح الطالـب باستفادته من خبراته بالممارسة المباشرة.

لذلك تؤكد التربية الحديثة، أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغويـة، التـي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحيوية، وهذا التمكن لا يتحقّق بتعريفهم باللغـة وقواعد استخدامها فحسب، ولا يحصل بالتعليم العشوائي الذي يقوم على التكـرار، ولا يرتكـز على تشخيص واقع المتعلمين، والتكرار لا يصبح مفيداً إلا إذا كان تدريباً على ممارسات سليمة، لترسيخ هذه الاستجابات الصحيحة وتثبيتها.

## تنمية مهارات الاتصال اللغوي:

على اعتبار أن الاتصال اللغوي يتكون من مهارات متعددة، فإن أي مهارة يمكن تدريبها وتنميتها بعدة طرق، وفيما يأتي ذكر لبعض الطرق التي تستخدم في تنمية مهـارات التواصـل اللغوي وكما يلي:

**١- مهارة الاستماع:** للاستماع أهمية كبرى، فهو فن ترتكز عليه كل فنون اللغة مـن تحـدث، وقراءة، وكتابة. لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات، والخبرات، التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع، من خلال الاختبارات التحصيلية، وأن تمنح درجات مناسبة أسـوة بالمهارات اللغوية الأخرى، وبتوفير كل ما يساعد على تطبيقها، وتنفيذها في الميدان التربـوي من وسائط، وأجهزة تسجيل وغير ذلك من الوسائط التعليمية (السليطي، ٢٠٠٦).

ويعرف الاستماع بأنه "استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه وهو الوسـيلة الأكثر استخداماً بين وسائل التواصل البشري المختلفة" (عبد الهـادي وأبوحشـيش وبسـندي، ٢٠٠٩).

كما توجد عدة عدة أنواع من الاستماع وهي:

١- الاستماع التذوقي: وهو الاستماع من أجل التمتع بما هو مسموع مثل الشعر وغيره.

٢- الاستماع النشيط: وهو الاستماع مع الاهتمام؛ وفيه ينفعل الإنسان بما يسمع ويتعـاطف معه.

٣- الاستماع الناقد: وهو الاستماع لاتخاذ قرار أو موقف حاسم، مثـل اسـتماع القاضـي للخصوم.

٤- الاستماع الازدواجي: وهو الاستماع إلى موقفين معاً، تتحدث مع شخص، وتستمع إلـى حديث آخر يدور حولك.

٥- الاستماع الدفاعي: وهو الاستماع الذي يركز فيه المستمع على حوار المـتكلم ليعـرف نقاط الضعف والقوة عند المتكلم.

٦- الاستماع المميز: وهو نوع من الإنصات وإرهاف السمع لكي يميز ما يسمع، مثل سمع الطبيب لنبضات القلب.

٧- الاستماع العلاجي: وهو الاستماع إلى مقطوعات معينة بغرض العلاج، مثل الموسـيقى العلاجية وغيرها.

٨- الاستماع العاكس: وهو الاستماع الذي يعكس تفهم المقابل لما يقال له.

٩- الاستماع الانتقائي: وهو انتقاء عبارات معينة من الكلام دون غيرهـا، وبمـا يهـدف المستمع.

ويحتاج المتعلم هنا إلى نصوص متنوعة، ومستمدة من مواقف الاستماع، ومواده، ووظائفه في المدرسة والحياة العملية، وحاجاته، وبخاصة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وهو ما يمكن الاستئناس به في استعمال نصوص الانطلاق، وقراءة الاستماع وتكييفها، أو تطعيمها بمواقف، ومواد أخرى للاستماع، يمكن أن تحقق الأهداف بكيفية أحسن، بخاصة إن لاحظنا الحاجة إلى حسن الاستماع، وأثره في التواصل، والتفاهم، وفي تعلّم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي، بخاصة إذا استعنا بالأجهزة السمعية والبصرية، وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩).

**٢- مهارة التعبير الشفوي:**

يعد التعبير المهارة الثانية من مهارات التواصل، ويعرف بأنه "ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان بواسطة الاستماع والقراءة والكتابة". كما عرف بأنه مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩).

كما أن التعبير يسير وفق عدة خطوات وهي كما يلي: (السليطي، ٢٠٠٦)

١- الاستثارة.

٢- التفكير.

٣- الصياغة للألفاظ.

٤- النطق.

ومن أساليب لتنمية مهارات الكلام هي: (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩)

١- النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية بشكل واضح لدى المستمع.

٢- الترتيب السليم والمحدد للكلام.

٣- التسلسل المنطقي للأفكار وترابط الموضوع بشكل تدريجي.

٤- مهارة الضبط النحوي والصرفي التي تتعلق بالأداء اللغوي.

٥- توظيف المفردات اللغوية.

٦- إثارة المستمعين ولفت انتباههم ومراعاة أحوالهم والتناغم معهم بتوظيف السرعة أو البطء وهكذا.

٧- توظيف لغة الجسم لتلعب دوراً بارزاً في تأثر المستمعين بها واستجابتهم لما يقوله المتكلم.

ولتنمية مهارات التعبير الشفوي، ينبغي أن تتاح للمتعلمين فرص كثيرة، لمزاولة التعبير بلغة تتصف بخصائص التعبير الشفوي، وحيويته، وتنوعه، واستجاباته لحاجات عملية وطبيعية، وهو ما يتلاءم دائماً مع النصوص، والمواقف والموضوعات المقررة، فنصوص الانطلاق في المرحلة الأولى مثلاً مفيدة في اكتساب رصيد أولي، من خلال تدريس الاستماع، لبناء تعلّم المهارات الأخرى عليه، وهي تعوض التعبير بحفظ نصوص كتابية جاهزة، لا تلائم خصائص اللغة الشفوية، ولا تعطي لتعبير المتعلمين وانطلاقهم المقام الأول الذي يخدم أهداف التعبير، علماً بأن النص المكتوب له خصائص، تميزه من الخطاب الشفوي، ولا يستقيم اعتماده في التعبير الشفوي، إلا إن كان المقصود جعل المتعلمين يتكلمون شفوياً، كما تتكلم الكتب المدونة، لذا ينبغي علينا أن نشجعهم على مهارة التعبير الكتابي، بالموازاة مع التعبير الشفوي الملائم لسنّهم، ومستواهم، واهتماماتهم وفق الأساليب الحديثة، التي برهنت على اتساع جدواها في مجالي التعبير الشفوي والكتابي (الفار، ٢٠٠٤).

**٣- مهارة القراءة:**

تعرف القراءة على أنها "عملية فكرية عقلية هدفها الفهم، وترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاته من الأفكار" (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩). وللقراءة نوعان رئيسيان هما: (السليطي، ٢٠٠٦)

أ. القراءة الصامتة: والتي تتمثل في استقبال الرموز المكتوبة وإعطائها معنى مناسباً متكاملاً في إطار خبرات القارئ السابقة علاوة على التفاعل بالمعاني الجديدة، وإضافة خبرات جديدة وفهمها دون توظيف أعضاء النطق.

ب. القراءة الجهرية: وتُعرف بأنها "التقاط الرموز المكتوبة أو المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً".

وقد وضع المتخصصون في مجال القراءة، برمجيات خاصة لتحديد مستوى القراءة، للنص الذي يستخدمه المتعلمون، حيث يحدد مستوى القراءة بطول الجملة، وطول الكلمة، وتقدير مستوى صعوبة الكلمة، أو ملء فراغ الكلمة المناسبة، وبخاصة في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساس. هذا ويتيح للمعلم حذف بعض كلمات النص، ويطلب من المتعلم ملء الفراغ بالكلمة المناسبة. وتفيد مثل هذه البرمجيات في تحديد مستوى القراءة، لدى الطلاب في صف كبير لا يستطيع المعلم فيه قياس قدرة كل فرد على حدا، وفي ضوء مستوى القراءة، يعطى الطالب المادة التعليمية الأفضل له (الدوسري، ٢٠٠٠).

ويمكن أن تتوافر بعض البرامج التي تساعد الطلاب على حفظ القصائد، والأقوال، والأحاديث، والنصوص. بأن يعرض النص وتمحى بعض الإيحاءات تدريجياً: أو يزود الطالب بعد كل محو تدريجي بالإجابة الصحيحة، وللمساعدة على دقة الحفظ، وفهم المقروء، ويتوصل

في نهاية البرنامج، إلى حفظ النص بأكمله، دون أي تلميح. وبذلك يكون قد أتقن مهارتي القراءة والحفظ بأيسر الطرق، وبأقل جهد ووقت، وبأسلوب مشوق ومحبب (الفار، ٢٠٠٤).

ولتنمية مهارات القراءة والحفظ، نحتاج لاستخدام محتويات ونصوص قرائيـة، تـدعم مهارات الاستماع والتعبير وتثريهما، وتخدم وظائف القراءة عامة، ووظائفها في تعلّم الطـلاب، واستجابتها لحاجاتهم الخاصة. ولابد من تنويع النصوص القرائية تنويعاً قـابلاً لتنميـة الميـول القرائية، واستخدام مصادر أدب الأطفال وثقافتهم، واستثمار خزانة الصف، والخزانة المدرسية، والفيديو والتلفاز، والحاسوب ولتنمية الميل إلى القراءة الحرة، المتفاعلة مـع المـواد القرائيـة المتنوعة وما يختاره الطلاب منها (السليطي، ٢٠٠٦).

**٤- مهارات الكتابة:**

تعرف الكتابة بأنها: "أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسـه وتكون شاهداً ودليلاً على وجهة نظره، فضلاً عن سبب حكـم النـاس عليـه" (عبـد الهـادي وأبوحشيش وبسندي، ٢٠٠٩، ص: ٦١).

وللكتابة ثلاثة مجالات وهي: (السليطي، ٢٠٠٦)

١- الكتابة الإجرائية العملية.

٢- الكتابة الإبداعية الفنية.

٣- الكتابة الوظيفية الإبداعية.

ويلزم لتقوية مهارات الكتابة رسماً وخطاً ربطها بالقراءة، والاستماع، والتعبير، ومراعاة ارتباطها بالمهارات النفسية الحركية، تمييزاً ورسماً وخطاً. وقد اقترح كثير من المعلمين تطوير كراسات خاصة للتدرب على أصول الكتابة، والخط وضوابطه، وعناية خاصة بالرسم، والخـط بخاصة في هذه المرحلة (الفار، ٢٠٠٤)

ولا ننسى تلازم تنمية المهارات اللغوية بتنمية القدرات المعرفية والعقليـة والاتجاهـات الوجدانية والمهارات النفسية الحركية. وهو ما يقتضي تنويع خبرات الـتعلم علـى المسـتوى المعرفي والوجداني، لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية الطالب، وفق مسـتوى مرحلـة نمـوه المعرفي والنفسي والحركي (السليطي، ٢٠٠٦).

أما الحاسوب فيقدم نوعاً متميزاً من التفاعل بينه وبين الطالب، بحيـث يسـتجيب إلـى الحاسوب بشكل سريع، ثم يعطي تعزيزاً في شكل تأكيد لصحة إجابة الطالب كتغذيـة راجعـة. وإذا ما أخطأ الطالب عند استجابته للحاسوب، يمنحه فرصة أخـرى لتصـحيح الاسـتجابة، أو يحدث نوعاً من التفريع (branching) من أجل مراجعة موضوع ما لإتقانه وفهمه، ومـن ثـم اكتساب المهارة المطلوبة قبل الانتقال إلى التدرب على مهارة أخرى، وذلـك فـي ضـوء أداء الطالب لتلك المهارة، ومن فوائده أنه (الفار، ٢٠٠٤):

- يثير الحماس والدافعية لدى الطالب.
- يعطي الطالب الفرص الكافية من دون مراقبة أحد.
- يتكيف الحاسوب في ضوء قدرة الطالب على التعلم بحيث يمنح الطالب فرصة الاستمرار في التدريب أو ينتقل به لمراجعة جزء ما حسب أدائه.
- يزود الطالب نتيجة تعلمه أولاً بأول.

ويمكن أن نعرض مميزات الألعاب التعليمية حيث تلعـب دوراً كبيـراً فـي اكتسـاب المهارات الأساسية لتعلم مهارات الاتصال (السليطي، ٢٠٠٦):

- يقوم المتعلم بالمشاركة الايجابية والفاعلة في الحصول على الفكرة.
- يصاحب التعلم عن طريقها عملية استمتاع باكتساب الخبرة.

- يسيطر هذا النشاط على مشاعر المتعلم وأحاسيسه ويؤدي إلى زيادة الاهتمام والتركيز على النشاط الذي يمارسه.
- يتلاءم مع مراحل التعليم المختلفة بخاصة في المرحلة الأولى من التعليم.
- يستطيع أن يمارس العديد من العمليات العقلية أثناء اللعب كالفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام. كما يكتسب بعض العادات الفكرية المحببة كحل المشكلات والمرونة والمبادرة والتخيل.

ويعد الجانب المهاري من الجوانب التعليمية المهمة، والجديرة بالاهتمام، ويستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثرية والشعرية في مراحل التعليم المختلفة بدءاً من المرحلة الأولى. حتى نغرس عند تلاميذنا هذا الاهتمام وحب اللغة العربية، ويرقى وينمو في المراحل التعليمية التالية، على أن نراعي في المهارات ذلك المستوى المناسب لقدرات المتعلمين، وحاجاتهم، وعلينا ألا ننسى إثارة التذوق الأدبي عند المتعلّم، بأن نشجعه على الغناء المصحوب بالحركات، ونسمعه كثيراً من الشعر، والقصص الجيدة، ونتيح الفرصة أمامه للقراءة الأدبية الصحيحة، ونعرض له الصورة المعبرة عن النصوص الأدبية، شريطة أن تكون ملونة ومكتوبة بخط واضح، ونخلق عنده جو المنافسة في الحفظ، والتعبير، حركياً عما حفظ، وأن يقرأ المتعلّم قراءة معبرة عن الانفعالات، والمعاني لتوسيع دائرة خبراته، ولمشاهدة جمال الطبيعة في أشكالها، وألوانها، وأصواتها، وحركاتها، وتنوعها. وتتحدث عن رحلات، ومشاهدة أفلام تسجيلية عن البحار، والأنهار، والمحيطات والنباتات بألوانها، وأحجامها، وأشكالها، وأنواعها. وما يرتبط بكل ذلك من كلمات وتعبير وأسماء للأصوات في تراكيب سارة ممتعة. بلغة عربية فصيحة وسليمة مرفقة بالتقنيات التعليمية، والتكنولوجيا الحديثة المناسبة للمستوى العمري، والعقلي للمتعلّم. عندها نصل إلى المهارات المطلوب تحقيقها في اللغة العربية، ثم نخلق روح

الخلق، والإبداع، والتذوق، عند متعلمنا ليصبح منتجاً ومبتكـراً ومتـذوقاً ومبـدعاً (مـدكور، ٢٠٠٣).

**ارتباط مهارات التواصل اللغوي ببعضها البعض:**

ترتبط مهارات التواصل السابقة باللغة لا سيما أنها ظاهرة إنسانية، أي أنهـا مقصـورة على بني البشر، كما تكمن أهميتها بالتواصل الاجتماعي بين الأفـراد والجماعـات البشـرية، ويظهر الإنسان تفوقه في كثير من المواقف بأسلوب لغوي، فهو يسعى إلى جذب انتباه الآخرين على أنه متحدث لبق أو أنه موهوب، ولذلك فإن السعي لإثبات التفوق يعد أمراً أساسياً، وهذا لا يتم إلا عن طريق فهم الفرد لطبيعة المواقف الاجتماعية التي تحيط به (عبد الهادي وأبوحشـيش وبسندي، ٢٠٠٩).

كما تلعب اللغة دوراً مهماً في التخفيف من التوتر الذي ينتاب الإنسان، بخاصة عنـدما يجد من يعبر له عن مشاكله وتوتراته، ولا يتم ذلك إلا إذا حدث نوع من الانسجام والتوافق بين الفرد والذي يسمعه، كما يعد التعبير اللغوي مصدراً هاماً لدى أصحاب نظرية التحليل النفسي إذ يرون بأن وضع المرضى النفسيين يكون أفضل عندما يعبرون عما يدور في خواطرهم وهـذا يتطلب نوعاً من التركيز والانتباه الذي يؤدي إلى عملية التذكر والاسـتدعاء لـديهم، كمـا أن لوظائف اللغة أهمية خاصة في تشكيل مهارات الفهم والاستدعاء والملاحظة والتذكر، ممثلاً في المجالين الاجتماعي والنفسي، فالإنسان يحتاج للغة يتوافق من خلالها على الصـعيدين الفـردي والاجتماعي، ولذلك يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار في تشكيل الإطـار العـام للغـة (السـليطي، ٢٠٠٦).

وبعد استعراضنا لمهارات التواصل وخصائصها وطرق تنميتها وأنواعهـا ومفهومهـا، نستنتج بأن تمكن الفرد من مهارات الاتصال تساعده في البحث عن المعلومة وتسهم بشكل كبير

في دفعه نحو المعرفة؛ ذلك أن الفرد إذا واجه صعوبة في أيٍ من مهارات الاتصـال الكتابيـة واللغوية وغيرها لن يجد دافعاً نحو استسقاء المعلومة من مصادرها المتوفرة بكثرة في عصرنا الحالي باستخدام الكتب الإلكترونية أو عن طريق الإنترنت أو غيرها من المصـادر الأخـرى. ومن هنا سنحاول التعرف على مفهوم دافعية التعلم لزيادة الاستيعاب حول موضـوع الدراسـة الحالية.

**المحور الثاني: دافعية التعلم:**

من المهم التعرف إلى الدوافع التي يمتلكها الأفراد لأنها تحتل ومكوناتها موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس من نظم ونماذج ونظريات؛ ويرجع ذلك إلى فرضية مؤداها أن كل سلوك وراءه دافع، أي تكمن وراءه قوى دافعية معينة، ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، حيث برزت دافعية الإنجاز في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، وهي كغيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر بها (تركي، ١٩٩٠).

وتتأثر الدوافع بمجموعة متغيرات نفسية كالحاجات والاهتمامات والميول، وترافق الدوافع الانفعالات النفسية وعملية الضبط بشقيها الداخلي والخارجي، وتلعب اتجاهات المتعلم دوراً كبيراً في دافعيته للتعلم، حيث إن الدافع الأهم الذي يتأثر ويؤثر في عملية التعلم هو الدافع للإنجاز (السليطي، ٢٠٠٦).

ويرى جولمان (Goleman) المشار إليه في هيلات (٢٠٠٤) أن المكون الأساسي للدافعية من وجهة نظره هو الأمل، بمعنى أن يكون للفرد هدف يسعى لتحقيقه، فيبعث ذلك الأمل على الحماس والمثابرة في نفسه نحو تحقيق الهدف.

هذا ويرجع الاهتمام الكبير بدراسة الدوافع إلى الارتباط الوثيق بين الدوافع والتعلم، ويمكن أن يقود هذا الاهتمام إلى النظر بجدية إلى أهمية الدوافع في تحسين عملية التعلم لدى المتعلمين، كون الدافعية هي التي تحرك السلوك وتحفزه وتوجهه وتبقيه مستمراً، إذ لا يوجد تعلم دون دافع (العمر، ١٩٨٧)، وعليه فإن الدوافع تُعد مصدراً للطاقة البشرية كما أنها الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات للأفراد وتعديل سلوكهم وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، فدراسة الدوافع تعني دراسة الأسباب المولدة للسلوك والموجهة له، وتعيين المصادر القريبة والبعيدة التي تنتج عنها، ومعرفة هذه الأسباب، ورصد هذه المصادر وتحديد طبيعتها (الصياح، ١٩٩٧)، ولهذا يتفق علماء النفس على أهمية الدافعية في التعليم، إذ إنها تؤثر على عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز وتؤثر به (الزيات، ١٩٩٦).

ولما كانت هناك علاقة بين استراتيجيات التدريس والدافعية للتعلم، حيث يتمثل الدافع في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها ماكليلاند (McClelland) أحد كبار العاملين في هذا الميدان بأنها تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها، ويعمل الأفراد الذين يملكون دافعاً مرتفعاً بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة من الحياة كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحاً في المجتمع (المباشر، ٢٠٠٩).

فالأطفال بطبيعتهم الفطرية مدفوعون بحب الاكتشاف والتفاعل وفهم البيئة المحيطة بهم؛ من هنا فإن للبيئة دوراً كبيراً في إيجاد الفروق الفردية في مستوى الدافعية لدى الأفراد حيث توصلت كثير من الدراسات إلى أن للبيئة الأسرية والمدرسية الدور الأكبر في إثارة الدافعية لدى الأفراد بما توفرانه من حوافز ومشجعات وإشباع لحاجات ورغبات واهتمامات وأجواء الأمن

والدفء والقبول غير المشروط لهم وتوفير أساليب التعامل في اكتساب القيم والعادات والسلوكات الاجتماعية والشخصية (هيلات، ٢٠٠٤).

### مفهوم الدافعية (Motivation):

بدأ الاهتمام بالدافعية منذ أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين إلا أن هـذه البداية شهدت معالجات سطحية قامت على أساس مفاهيم ومناهج بحث تختلف عن تلـك التـي تستخدم اليوم، ومع ذلك كان هناك اهتماماً ببعض المشكلات التي يطلق عليها اليـوم "مشـكلات دافعية" (حنا، ٢٠٠٩).

وتعرف الدافعية بأنها: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تُحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل"، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السـلوك هـي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين إشـباع الحاجـة (الترتـوري، ٢٠٠٦).

وتعرف كذلك بأنها بأنها: "مجموعة المشاعر التي تدفع المـتعلم إلـى الانخـراط فـي نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث الـتعلم، ودونها لا يحدث التعلم" (هيلات، ٢٠٠٤، ص: ٢٦).

وقد تطور مفهوم الدافعية عبر مراحل كالآتي:

**أ- الغريزة:** هناك عدة تعريفات للغريزة منها:

- الغزيرة هي: "نماذج لسلوك معقـد وغيـر مـتعلم يحـدث فـي وجـود مثيـر خـاص" (Johnson, 1995).
- الغزيرة هي: "ميول فطرية أو قوى بيولوجية تحدد السلوك" (Plotnik, 1996).

**ب- الدوافع:**

- **الدافع هو:** "حالة من التوتر العضوي كما في الجوع أو الجنس أو الألم تدفع الفرد إلى أن يؤدي أعمالاً من شأنها أن تخفف من التوتر ويتم أحياناً نوع من التميز بين الدوافع الأولية التي تعتمد مباشرة على الحاجات الفسيولوجية والدوافع الثانوية أو الدوافع المكتسبة مثل المنافسة التي تعتمد بشكل غير مباشر على هذه الحاجات" (عبد الحميد، ٢٠٠٢).
- **الدافع هو:** "حالة من التوتر النفسي والفسيولوجي الذي يكون شعورياً أو لا شعورياً يدفع للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات إشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو للنفس بصفة خاصة" (الترتوري، ٢٠٠٦).

**ج- الحافز:**

- "وهو حالة من التوتر النفسي المرغوب ويحدث بوساطة الحاجة"،
- "وهو حالة من التوتر النفسي تحدث نتيجة الحاجة" (Johnson, 1995; P:389).

**العوامل المسببة لدافعية التعلم:**

يصرح "أتكنسون" (Atkinson) أن النزعة أو الميل لإنجاز النجاح، استعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

**أولاً: الدافع لإنجاز النجاح:** يقدم الأفراد على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل.

**ثانياً: احتمالية النجاح:** لأن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا

يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

**ثالثاً: قيمة باعث النجاح**: يتطلب ازدياد صعوبة المهمة ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد.

ويعد النجاح في حد ذاته حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة (غباري، ٢٠٠٨).

**الدافعية للتعلم عند الأفراد:**

أوضح العناني (٢٠١١) أن البحث في الدافع للتعلم يغذي الحاجة إلى الإنجاز العلمي خلال سنوات ما قبل المدرسة بتشجيع الوالدين القوي للإنجاز المصاحب بمطالب معتدلة للاستقلال، وعلاقات دافئة داعمة بين الوالدين والطفل، وبعبارة أخرى، بقدر ما يحفّز أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ويساعدون على العمل، بقدر ما يستطيعون بأنفسهم دون أن يتوقع منهم عمل أكثر مما هم عليه، فإنهم يصبحون على الأرجح واثقين من أنفسهم ويستجيبون بحماسة إلى تحدي خبرات جديدة، كما أن نمو الدافع للتعلم يرتبط بكمية التدريب النوعي في فعاليات الإنجاز ويزود بها الآباء أطفالهم خلال سنوات ما قبل المدرسة، حيث يتمكنون من الشعور بالإنجاز عندما يسمح لهم نضجهم المعرفي التعرف على مستوياتهم في المهارة. كما إن القدرة على إدراك أنهم يقومون بشيء ما جيد أو أفضل من قبل، يمكّن الأطفال من رؤية بعض خبراتهم كإنجازات، وهذا يؤدي إلى توليد مشاعر الإتقان التي يمكن أن يكون لها تأثير دائم على إحساس الفرد بالكفاءة الشخصية.

## أهم أساليب تنمية دافعية التعلم عند الأفراد:

إن أهم أساليب تنمية دافعية التعلم عند الأفراد هي كما يأتي: (العناتي، ٢٠١١)

١- إشعار الطفل بالحب والأمان.

٢- تنمية الثقة والاستقلال وتشجيع المبادرة وتحمل المسؤولية.

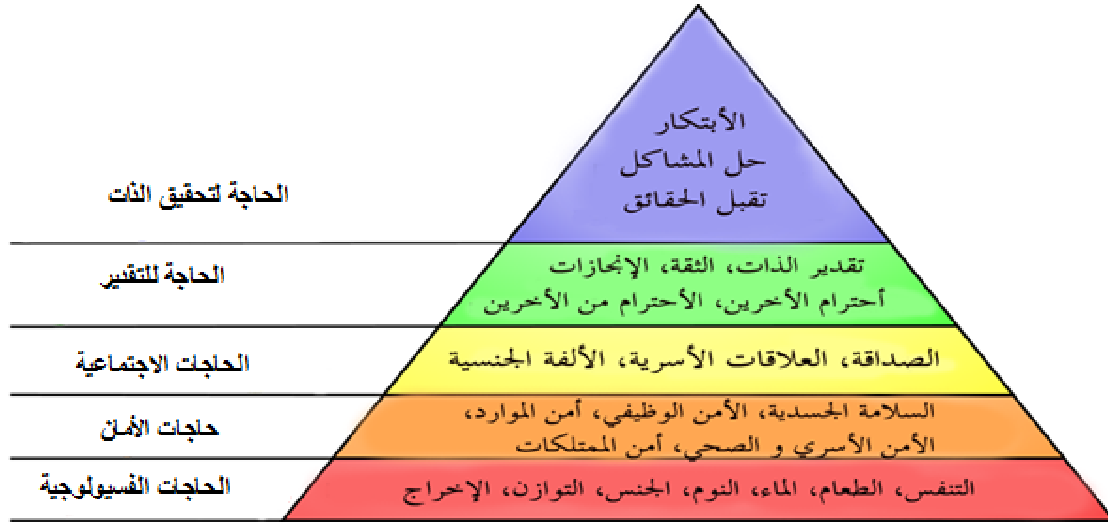
٣- إتاحة الفرصة أمام الطفل للعمل في حدود قدراته لكي يتمكن من النجاح.

٤- تشجيع الطفل وتعزيزه على كل عمل جيد يقوم به.

٥- إثارة البيئة من حوله وتنويع خبراته لدفع مستوى ذكائه وقدرته على الإنجاز

**دافعية التعلم عند ماسلو:**

يفترض ماسلو (Maslow) أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجـات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تُبدى سلوك الفرد أي بعـد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. لذلك يصنف ماسلو حاجات الفـرد علـى نحو هرمي، ويحددها بخمسة مستويات، حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعـدة التصـنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته، والحاجات هي: الفسيولوجية. السـلامة والأمـن. الحـب والانتماء. احترام الذات. تحقيق الذات (محمد، ٢٠٠٨).




**شكل (١)**

**هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية (Maslow's hierarchy of needs)**

يتبين مما سبق أن دافع التعلم يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وفـي مواجهة المشكلات وحلها، والبحث عن الحلول المناسبة التي يمكن من خلالها تجاوز المواقـف والمشكلات وحلّها بالأسلوب المناسب. ومن هنا يستنتج الباحث بأن هناك علاقة ترابطية خطيـه بين كل من التعليم بطريقة تُنمي تفكير الطلبة والدافعية والتحصيل؛ فإذا كانت الدافعيـة وسـيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فإنها تُعد من أهم العوامل التي تسـاعد علـى تحصـيل المعرفـة؛ فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر مـن الـذين لـديهم دافعية منخفضة؛ وتلك الدوافع حتى تستثار لا بد من تنظيم طرائق التدريس وما تحتويهـا مـن أنشطة ومهارات بطريقة تُنمى التفكير لديهم مما يجعلهم يقبلون على التعليم بشكل إيجابي، وهذا بالتالي يزيد من تحصيلهم. ولعل في استخدام إستراتيجية مدخل التفكير المفهومي ما يحقق تنمية تفكير الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، فهذه الاستراتيجية تقوم على تآزر التفكير القائم علـى التفاعل ما بين ثلاثة عناصر أساسية هي: المنطق العام والوجدان والبيئـة، فـإذا مـا أحسـن

استغلالها؛ فإن ذلك سيسهم في انتقال الطلبة إلى مستوى المفاهيم بدلا مـن الحقـائق (محمـد، ٢٠٠٨).

**وظائف الدافعية وفوائدها:**

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنسـاني. ويمكـن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثيـر (تحكـم المثيـرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه (نشواتي، ١٩٩٦).

كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سـلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتاً معيناً، ونتناول ورقة وقلماً ونكتب صـفحة أو أكثـر ونضعها في مغلف ثم نضع عليه طابعاً بريدياً ونرسله بالبريد. لا شك أن كل هذه الأفعـال قـد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله.

كما أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على انجاز عمل مـا، وربمـا كانـت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان. إن الدافعيـة بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي:

١. الدافعية تستثير السلوك: فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط. ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عـن الحـد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

٢. الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنهـا تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم. والتوقعات بالطبع علـى علاقـة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

٣. الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينـا الاهتمـام بهـا ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومـات تـرى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعيـة المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الـذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر مـيلاً إلـى طلـب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها. وهم أكثر جدية في محاولة فهم المـادة الدراسـية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ بدلاً من التعامـل معهـا سـطحياً وحفظهـا حفظـاً آليـاً (محمد، ٢٠٠٨).

**أساليب إثارة الدافعية عند المتعلمين:**

توجد عدة أساليب لإثارة الدافعية عند المتعلمين وهي (غباري، ٢٠٠٨):

- إعطاء الحوافز المادية مثل الدرجات أو قطعة حلوى أو قلماً أو بالونة أو وسـاماً مـن القماش، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفـه بإلقـاء كلمة صباحية، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم ومستواه العقلي والبيئـة الاجتماعية والاقتصادية له، وفي كل الحالات يفضل ألا يعتـاد المـتعلم علـى الحـافز المادي.

- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمسـاعدته علـى التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً

في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسئولية عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم.

- التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي: كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك، وكتبك وإخوتك وأصدقائك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيداً.
- التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.
- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم: وعلى سبيل المثال فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، والبرق والرعد والخسوف والكسوف والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيا بنا نتعلمها كي لا نخشاها في المستقبل.
- ربط التعلم بالعمل: إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.
- عرض قصص هادفة: تبين ما سيترتب على إهمال الدراسة والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الأطفال بعد أن يكون قد كلفهم بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة.
- تذكير المتعلمين دائماً بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة، وأن الله قد فضل العلماء على العابدين، والاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

تناولت العديد من الدراسات السابقة مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة وفيما يلي سأستعرض أهم الدراسات التي تحدثت عن موضوع الدراسة:

أجرى وولترز (Woltors, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعليم الذاتي للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وكل من: التوجهات نحو الهدف، واستخدام استراتيجيات فوق المعرفة، والتحصيل الدراسي وذلك لعينة مكونة من (١١٥) طالباً جامعياً التحقوا بمساق علم النفس، حيث تم توزيع استبانة لجمع بيانات الدراسة، وأشـارت النتائج إلى أن التنظيم الداخلي كان متنبئاً إيجابياً ودالاً بكـل مـن: التوسـع والتفكيـر الناقـد، واستراتيجيات فوق المعرفة، ومن هنا فالطلبة الذين يتسمون بدافعية داخلية يميلون إلى اسـتخدام استراتيجيات مرتبطة بالتوسع والتفكير الناقد وما فوق المعرفة، وبالمقابل فإن التعليم الخارجي لم يرتبط بالاستراتيجيات المعرفية لكنه تنبأ بتحصيل الطلبة. وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة الذين ينظمون مستوى جهدهم لإنجاز المهمات الأكاديمية باستخدام استراتيجيات لزيادة كفايتهم وقيمتهم والرغبة في السيطرة على المهمة يميلون إلى استخدام استراتيجيات المعالجة العميقة (Deep – Level- Processing Strategies).

وقام جاب ا (٢٠٠١) بدراسة هدفت لمعرفة أثر النشاط التمثيلي فـي تنميـة بعـض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمـان، ولتحقيـق أهـداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار مجموعتين ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع (٣٠) طالباً في التجريبية ومثلهم في الضابطة، وتوصل لعدة نتائج من أهمها: هنالك دور فعال للنشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وأن طلبة المجموعة التجريبيـة حققـوا

نتائج أفضل من المجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات التعبير الشفوي ويرجع ذلك إلى فعاليـة النشاط التمثيلي المستخدم في هذه الدراسة ، لتدريب الطلبة على مهارات التعبير الشفوي.

وهدفت دراسة القاسمة (٢٠٠٢) إلى اختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تـم اسـتخدام أسـلوب المـنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من الذكور في منطقة رأس الخيمة التعليميـة قُسمت إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة وبعد التحقق من شروط التجانس بينهمـا مـن حيـث متغيرات العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وكذلك مستوى دافعيـة الإنجاز قبل التجريب وقد تسنى لها إجراء الدراسة واستخلاص النتـائج مـن خـلال اختبـار المصفوفات الذي قننته وزارة التربية والتعليم وأدوات جمع المعلومات لتقـدير مقيـاس دافعيـة الإنجاز عند الأطفال وهو من إعدادها، وكذلك من خلال البرنامج التدريبي والذي استخدم فيـه عدة أساليب وتقنيات منها القراءة الإرشادية والحوار مع الذات والمخيلة الموجهة وتنمية الإنجاز الإبداعي. وقد كشفت النتائج عن فعالية برنامج التدريب على الخيال في تنمية دافعيـة الإنجـاز لدى الأطفال.

وسعت دراسة (السيد، ٢٠٠٤) إلى دراسة أثر استخدام المدخل المسرحي فـي تـدريس القراءة لطلبة الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لطلبة الصف الثاني الإعدادي والبالغ عددهم (٥٠) طلباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم تصميم أدوات اختبار لقياس الاستماع، وطبقها على عينة من طلبة الصف الثاني الإعدادي، وكان من أهم نتائج هذه الدراسـة: تفـوق طلبـة المجموعة التجريبية في سبع مهارات للقراءة الجهرية هي: سلامة النطق، والضـبط النحـوي الصحيح، والنطق الإملائي الصحيح، وعدم الحذف، وعـدم الإضـافة، وعـدم الإبـدال، وعـدم

التكرار، كما تفوقت المجموعة التجريبية في ثلاث مهارات للاستماع الناقد هي: استنتاج الأحكام الصحيحة، وتمييز الأفكار الخاطئة، واستخلاص النتائج.

أما دراسة هيلات (٢٠٠٤) فهدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند لاستراتيجية التعلـيم الذاتي واستقصاء أثره في تنمية توكيد الأطفال لذواتهم ودافعية الإنجاز في الأردن؛ وقد استخدم الباحث البرنامج التدريبي المستند لإستراتيجية التعليم الذاتي ومقياس دافعة الانجـاز ومقيـاس توكيد الذات كأدوات للدراسة، وشملت عينة الدراسة ٨٠ طالباً من رياض الأطفال موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، حيث أشارت النتـائج إلـى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية ومتوسـط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة على البعد الكلي لكل من اختبار توكيد الذات واختبار الدافعية للإنجاز لصالح أداء المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة على كـل من البعد الكلي من اختبار توكيد الذات واختبـار الدافعيـة للإنجـاز لصـالح أداء المجموعـة التجريبية.

وفي دراسة النصيري (٢٠٠٤)، كان الهدف تطوير مقيـاس النمـو اللغـوي لقيـاس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعياً من الرضاعة وحتى عمر خمس سـنوات. وتكونـت عينة الدراسة من (١٠٠) من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، و(١٠٠) من الأطفال العاديين ذوي القدرة السمعية العادية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسط أداء الأطفال العاديين وذوي الإعاقة السمعية لصالح العاديين في كل الوحدات باستثناء الوحدات العمرية التي تغطي الفئات العمرية من (٠-٦) أشهر.

وفي دراسة للمومني (٢٠٠٦) هدفت التعرف إلى علاقة كل من أنماط التعلم والتفكير والدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. واختيرت عينة الدراسة بطريقة غير مقصودة مكونة من (٤٣٦) طالباً وطالبة منهم (١٧٣) طالباً و(٢٦٣) طالبة من الجامعة الهاشمية بكلياتها الإنسانية والعلمية. واستخدم الباحث مقياس أنماط التعلم ومقياس أنماط التفكير ومقياس أنماط الدافعية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين أنماط التعلم والتحصيل الدراسي، بينما لم يظهر لأنماط التفكير وأنماط الدافعية علاقة.

كما هدفت دراسة صابر (٢٠٠٦) إلى استقصاء مدى إمكانية برنامج تدريبي في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة في الأردن، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة من (٢٠) طفلاً من سن (٤-٦) سنوات، وقد تم استخدام أسلوب التصميم المنهجي للمجموعة الواحدة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة من الجنسين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز لصالح العينة بعد تطبيق البرنامج؛ كما تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة عينة الذكور الأكبر سناً (٥.٥-٦) سنوات والأصغر سناً(٤-٥) سنوات بعد تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز؛ وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة عينة الإناث الأكبر سناً (٥.٥-٦) سنوات والأصغر سناً (٤-٥) سنوات بعد تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز؛ وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور الأكبر والإناث الأصغر سناً(٤-٥) سنوات بعد تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز. وأيضاً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الذكور والإناث الأكبر سناً (٥.٥-٦) سنوات بعد تطبيق البرنامج على مقياس دافعية الإنجاز وهذا يعني إمكانية تطبيق برنامج تدريبي في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة في الأردن.

في دراسة أجراها جوي ومارش وبوسـون (Guay, Marsh, & Dowson, , 2005) هدفت تقييم الدافعية للتعليم لدى طلبة المدارس الابتدائية في كندا، تم فيها تطوير مقياس لدافعيـة التعلم يمكن استخدامه مع طلبة المدارس صغار السن، لتقييم الدافعية الداخلية والتنظيم المعـرف والتنظيم الخارجي في علاقتها بكل من القراءة والكتابة والحساب، وجرى تطبيق هذا المقيـاس على عينة مكونة من ٤٢٦ طالباً من طلبة صفوف الأول والثاني والثالث الفرنسيين والكنـديين، منهم ٢٢٦ طالبة و ٢٠٠ طالب، وقد بينت النتائج أن هذا المقياس يتكون من ٩ عوامل متسـقة داخلياً باستخدام التحليل العاملي (ثلاثة أنماط من الدافعية لكل مهارة مـن المهـارات الـثلاث: القراءة والكتابة والحساب)، كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام تحليل الارتباطـات بين الدرجات على المقياس والدرجات على كل مقياس من المقـاييس الفرعيـة، فضـلاً عـن الارتباطات بين الدرجات على المقياس والدرجات على مقياس مفهوم الذات الأكاديميـة، كمـا كانت مؤشرات الصدق التقاربي مرتفعة بين كل من المقاييس الفرعية ومفهوم الـذات وبينـت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لكل من العمر أو الجـنس أو التفاعل بينهما.

وهدفت دراسة حمد (٢٠٠٨) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم من أجل الفهم في الدافعية للتعلم ومهارات التفكير العملي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الأمارات العربيـة المتحدة. وتكون أفراد الدراسة من أربع شعب للذكور والإناث مـن طلبـة الصـف الخـامس الأساسي، وزعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية تبعا لمتغيري الجنس والمجموعة.

وتم بناء استراتيجية التعليم من أجل الفهم بناء إلى ما توصلت إليه جامعة هارفـاد مـن نتائج في مشروع (صفر للتعليم من أجل الفهم). وقد استخدم تحليل التبـاين المشـترك متعـدد

المتغيرات للكشف عن أثر الاستراتيجية التعليمية في الدافعية للتعلم ومهارات التفكيـر العملـي وذلك بعد الانتهاء من التطبيق والقياس القبلي والبعدي.

وقد أظهرت النتائج أن للاستراتيجية أثراً على دافعية الطلبة للتعلم ومهـارات التفكيـر العملي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة عليمات والفايز (٢٠١٢)، هدفت الدراسة إلى استقصـاء فعاليـة برنـامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في عينـة أردنية. ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد وتصميم برنامج لغوي بناء على تشـخيص مقيـاس اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً موزعين بالتساوي على مجموعتين: مجموعة تجريبيـة تخضـع لبرنامج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية. وضابطة تتلقى علاجها اللغوي بنفس الطريقة المتبعة في المركز الأردني لتقويم النطق واللغة.

أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية فـي تنميـة مهـارات اللغـة الاستقبالية على بعديها (فهم المفردات وفهم تكوين الجمل). كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث.

أما دراسة محمود (٢٠١٢)، فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوي علاجـي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون. حيث استخدمت الدراسـة المـنهج الشبه تجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من أطفال متلازمـة داون فـي المراكـز (جمعية آمال، وهذا بيتي، وجمعية الرجاء الخيرية) بمدينة دمشق، والذين يتراوح أعمارهم بـين (٧-٩) سنوات من كلا الجنسين (ذكور وإناث). وتم انتقاء العينة بطريقة قصدية لتحقيق هـدف

الدراسة وتألفت العينة من (٢٤) طفل وطفلة وتم تقسيمهم بطريقة عشـوائية إلـى مجمـوعتين تجريبية وضابطة (١٢) طفل وطفلة في كل مجموعة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقيـاس البعـدي لصالح أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالـة في متغير الجنس.

وفي دراسة مسعود (٢٠١٢)، فقد كان الهدف التعرف على درجة اسـتخدام المعلمـين لأساليب زيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم وعلاقـة هـذه الأسـاليب وارتباطها بمتغيرات الدراسة (مكان العمل، المستوى التعليمي للمعلمين، تخصـص المعلمـين، درجة إعاقة التلاميذ، ومستوى المدرسة). تكونت عينة الدراسة من (١٩٨) معلماً.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اسـتخدام أساليب زيادة الدافعية والانتباه وفقاً لمتغيرات مكان العمل والمستوى التعليمي للمعلمـين، بينمـا أظهرت النتائج وجود فروق دالة تعود لمتغيرات الخبرة والتخصص ودرجـة إعاقـة التلاميـذ ومستوى المدرسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن خمسة من اصل إحدى عشـر إجـراء مـن إجراءات زيادة انتباه التلاميذ قد حصلت على معدلات حدوث تجـاوزت (٥٠%)، فـي حـين حصلت ستى من إجراءات زيادة الدافعية على معدلات حدوث تجاوزت (٥٠%).

وأخيراً هدفت دراسة حدة (٢٠١٣) إلى التعرف على علاقة التحصيل الدراسي بدافعيـة التعلم لدى المراهق في المدرسة. اشتملت عينة الدراسة على (١٢٤) طالباً وطالبة في الجزائر. وتكونت أداة الدراسة من استبانة للتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسة ودافعية التعلم.

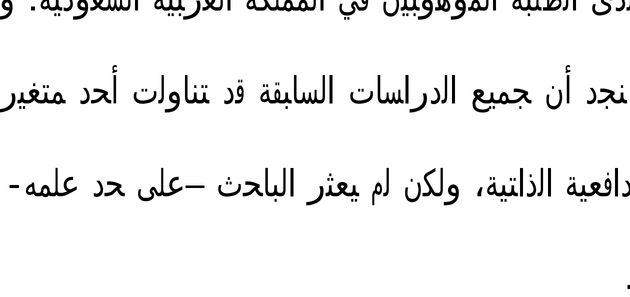
أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لـدى تلاميـذ السنة الرابعة المتوسطة، ووجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم بين التلاميـذ ذوي التحصـيل

المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم، وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل الدراسي.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة نجد بأن هنالك دراسات حاولت التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم وإستراتيجيات فوق المعرفة مثل دراسة (Woltors, 1998) أو التعرف على مهارات التعبير الشفوي كوسيلة للتواصل كدراسة (جاب ا ، ٢٠٠١)، وفي دراسة (القاسمة، ٢٠٠٢)، إلى اختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز. كما هدفت دراسة (السيد، ٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية ومهارات الاستماع الناقد. أما دراسة الهيلات (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي على دافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة النصيري (٢٠٠٤) إلى تطوير مقياس النمو اللغوي لقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعياً. ودراسة المومني (٢٠٠٦) للتعرف على العلاقة بين كل من أنماط التعلم والتفكير والدافعية في التحصيل الدراسي. وفي دراسة ( Guay, Marsh & Dawson, 2005) كان الهدف تقييم دافعية الطلبة للتعليم في المدارس الابتدائية. ودراسة محمود التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية، ودراسة مسعود (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين لأساليب زيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم وعلاقة هذه الأساليب وارتباطها بمتغيرات الدراسة.



وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت إلى التعرف على مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وهذا ما يميز الدراسة الحالية، حيث نجد أن جميع الدراسات السابقة قد تناولت أحد متغيرات الدراسة الحالية، مهارات التواصل أو الدافعية الذاتية، ولكن لم يعثر الباحث –على حد علمه- على أي دراسة هدفت الربط بين المتغيرين.

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية الـتعلم لـدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة وتضمن وصفاً لمنهجية ومجتمـع وعينـة الدراسـة وطريقة اختيارها، ووصفاً لإعداد أداة الدراسة وطرائق التحقق من صـدقها وثباتهـا ووصـفاً للمعالجات الإحصائية التي اتبعت للحصول على النتائج وكما يلي:

## منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

## مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية/ منطقة تبوك وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٣) والبالغ عددهم (٤٢٠) طالباً وطالبـةً من الموهوبين والجدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس.

**جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس**

| الصف | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | |
| الأول متوسط | ٣٠ | ٢٠ | ٥٠ |
| الثاني متوسط | ٣٠ | ٢٠ | ٥٠ |
| الثالث متوسط | ٤٠ | ٢٠ | ٦٠ |
| أول ثانوي | ٦٠ | ٢٥ | ٨٥ |
| ثاني ثانوي | ٦٠ | ٢٥ | ٨٥ |
| ثالث ثانوي | ٦٠ | ٣٠ | ٩٠ |
| المجموع | ٢٨٠ | ١٤٠ | ٤٢٠ |

## عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة ما نسبته (٢٥%) من الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية والجدول (٢) يوضح ذلك.

**جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب الصف والجنس**

| الصف | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | |
| **الأول متوسط** | ٨ | ٥ | ١٣ |
| **الثاني متوسط** | ٨ | ٥ | ١٣ |
| **الثالث متوسط** | ١٠ | ٦ | ١٦ |
| **أول ثانوي** | ١٣ | ٧ | ٢٠ |
| **ثاني ثانوي** | ١٤ | ٧ | ٢١ |
| **ثالث ثانوي** | ١٤ | ٨ | ٢٢ |
| **المجموع** | ٦٧ | ٣٨ | ١٠٥ |

ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم اختيار (٢٥%) من حجـم المجتمـع الكلـي للدراسة ليصبح عدد أفراد الدراسة (١٠٥) طالباً وطالبةً من الموهـوبين، وقـد تـم اختيارهـا بالطريقة الطبقية العشوائية، كما هو موضح من الجدول السابق.

## أدوات الدراسة:

لتحقيق أهـداف الدراسـة قـام الباحـث بـالإطلاع علـى الأدب النظـري السـابق (أبوعاصي، ٢٠٠٧)؛ (جمل، ٢٠٠٩)؛ (حمد، ٢٠٠٨)، (المومني، ٢٠٠٦).

حيث تم تصميم استبانة تكونت من ثلاثة اقسام:

**القسم الأول:** وتكونت من مجموعة من الأسئلة التي تقيس المتغيرات الديموغرافية للمبحـوثين، وهي: (الجنس، المرحلة التعليمية).

**القسم الثاني:** مقياس إستراتيجية الدافعية للتعلم: وتكون هذا المقياس من المجالات الآتية: (مجال الفاعلية الذاتية، ومجال القيمة الجوهرية، ومجال قلق الامتحان، ومجال الإستراتيجيات المعرفية).

**القسم الثالث:** مقياس التواصل اللغوي: وتكون هذا المقياس من المجالات الآتية: (مهارات التواصل الكتابية، ومهارات التواصل اللغوي القرائية، ومهارات التواصل اللغوي الكلامية، ومهارات التواصل اللغوي الاستماعية).

**تصحيح وتفسير مقاييس الدراسة:**

تم اعتماد طول الفئة، وذلك للدلالة على درجة الأهمية النسبية بالنسبة لإجابات أفراد العينة، وحسب المعادلة التالية:

اعلى اجابة (٥) – اقل اجابة (١) = ٤ ÷ ٣ مستويات = ١.٣٣

وعليه تكون مستويات الاجابة كما يأتي:

١ + ١.٣٣ = ٢.٣٣ مستوى اجابة منخفض.

٢.٣٤ + ١.٣٣= ٣.٦٧ مستوى اجابة متوسط.

٣.٦٨ فاكثر مستوى اجابة مرتفع.

وبعد إجراء جميع هذه الإجراءات، قام الباحث بإعداد أداة قياس أولية، ولاعتماد هذه الأداة بشكل رسمي لتطبيقها على عينة الدراسة فقد قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها كما يلي:

**صدق أداة الدراسة**: قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة، عن طريق توزيع أداة الاستبانة على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين في إدارة الموهبة

والإبداع، والأخذ بملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية وانتماء فقرات استبانة الدراسة لمجالات أداة الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة بغرض الوصول إلى الصيغة النهائية (ملحق، ١+٢).

**ثبات أداة الدراسة**: تم احتساب معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبـار باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، والجدول (٣) يبين معامل الثبات لمقياس استراتيجية الدافعية للتعلم.

**جدول (٣)**: **معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الدافعية للتعلم**

| المجال | كرونباخ ألفا |
|---|---|
| الفاعلية الذاتية | ٠,٨٨ |
| القيمة الجوهرية | ٠,٨٤ |
| قلق الامتحان | ٠,٨٥ |
| الاستراتيجيات المعرفية | ٠,٨٦ |
| **الدرجة الكلية** | ٠,٨٩ |

بالنظر إلى الجدول (٣) يتضح أن معاملات الثبات لمجالات مقياس الدافعية للتعلم جاءت في حدها الأدنى (٠,٨٤) وفي حدها الأعلى (٠,٨٨) أما الدرجة الكلية لثبات المقياس فجاءت (٠,٨٩) وجميعها مقبولة لغاية تحقيق أهداف الدراسة.

ولاستخراج معاملات الثبات لمجالات مقياس التواصل اللغوي فقد قام الباحث باستخراج هذه المعاملات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، والجدول (٤) يبين هذه المعاملات.

**جدول (٤)**: **معاملات الثبات لمقياس التواصل اللغوي**

| المجال | كرونباخ ألفا |
|---|---|
| مهارات التواصل الكتابية | ٠,٨٢ |
| مهارات التواصل اللغوي القرائية | ٠,٨٤ |
| مهارات التواصل اللغوي الكلامية | ٠,٨٥ |
| مهارات التواصل اللغوي الاستماعية | ٠,٨٧ |
| **الدرجة الكلية** | ٠,٨٨ |

بالنظر إلى جدول (٤) يتضح أن معاملات الثبات لمجالات مقياس التواصل اللغوي، جاءت في حدها الأدنى (٠,٨٢)، وفي حدها الأعلى (٠,٨٧)، أما الدرجة الكلية لثبات المقياس فجاءت (٠,٨٨). وبذلك يتضح أن هذه الدرجات لمعاملات الثبات في مقياسي الدافعية للتعلم، والتواصل اللغوي جاءت جميعها مقبولة لغاية تحقيق أهداف الدراسة.

**إجراءات الدراسة:**

قام الباحث بما يلي:

- اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، واعتماد الصف كوحدة الاختيار.
- الحصول على الموافقات الرسمية للتطبيق وتسهيل المهمة.
- تطوير مقياس الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات مقياس الدراسة.
- تطبيق مقياس الدراسة من قبل الباحث نفسه على عينة الدراسة.
- إدخال البيانات حاسوبياً وتحليلها على برنامج (SPSS)، واستخراج النتائج.
- وضع التوصيات المناسبة على ضوء النتائج المستخرجة.

**متغيرات الدراسة:**

١. مهارات التواصل اللغوي.

٢. الدافعية للتعلم.

**المعالجة الإحصائية:** لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام الـرزم الإحصـائية للعلـوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن أسئلة الدراسـة، وذلـك باسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعاملات الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

**السؤال الأول: ما مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟**

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين، والجداول الآتية توضح ذلك:

**١- مجال الفاعلية الذاتية:**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى الدافعية للتعلم في مجال الفاعلية الذاتية.

**الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأسئلة المتعلقة بمجال الفاعلية الذاتية:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة. | ٣,٨٩ | ٠,٦١ | مرتفعة | ٢ |
| ٢ | أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة. | ٣,٧٨ | ٠,٥٨ | مرتفعة | ٤ |
| ٣ | لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرس في المناهج الدراسية. | ٣,٦٥ | ٠,٨٠ | متوسطة | ٩ |
| ٤ | يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته. | ٣,٩١ | ٠,٦٣ | مرتفعة | ١ |
| ٥ | أعتقد بأنني أقوم بالواجبات الدراسية الموكلـة إلـي على أكمل وجه. | ٣,٨٦ | ٠,٦٠ | مرتفعة | ٣ |
| ٦ | أعتقد أنني طالب جيد أكاديمياً مقارنه مـع الطلبـة الآخرين. | ٣,٦٨ | ٠,٥٦ | مرتفعة | ٦ |
| ٧ | أعتقد أنني سوف أحصل على معدل جيد في صفي. | ٣.٦٦ | ٠.٧٠ | مرتفعة | ٨ |
| ٨ | أحب أن تطرح علي مسائل تتناسـب قـدراتي فـي التعلم. | ٣.٦٩ | ٠.٧٧ | مرتفعة | ٥ |
| ٩ | أحب أن يكون زملائي في المدرسة راضين عني. | ٣,٦٧ | ٠,٦٥ | متوسطة | ٧ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣.٧٥ | ٠.٦٥ | **مرتفعة** | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة للفقرات ( ١- ٩) في مجال الفاعلية الذاتية لمهارات التواصل اللغوي ، سجلت متوسطاً حسـابياً عاما بلغ (٣.٧٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٥)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تـم الحصـول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجـة تزيـد علـى الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+٤). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (٣، ٩) فـي أداة الدراسة فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦٥-٣,٩١) وأن الفقرة رقم (٤) والتي تنص على أنه "يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن الفقرة رقم (٣) والتي تنص على انه: "لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرس في المناهج الدراسية" هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٨٠). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**٢- مجال القيمة الجوهرية:**

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى دافعية التعلم في مجال القيمة الجوهرية، والجدول (٦) يبين ذلك:

**الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأسئلة المتعلقة بمجال القيمة الجوهرية:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | أفضل التحدي في دراستي لأتعلـم أشـياء جديدة. | ٣,٨٦ | ٠,٦٠ | مرتفعة | ٣ |
| ١١ | لدي شغف ورغبة شديدة فيما أتعلمه مـن موضوعات. | ٣,٦٨ | ٠,٥٦ | مرتفعة | ٦ |
| ١٢ | أعتقد بأنني سـأوظف مـا تعلمتـه فـي المدرسة في الحياة العامة. | ٣.٦٦ | ٠.٧٠ | مرتفعة | ٧ |
| ١٣ | أحاول التعلم من أخطائي عنـدما يكـون أدائي سيئاً في الامتحانات. | ٣.٦٩ | ٠.٧٧ | مرتفعة | ٥ |
| ١٤ | أعتقد بأن ما أتعلمه فيه فائدة كبيرة بالنسبة لي. | ٣,٨٩ | ٠,٦١ | مرتفعة | ٢ |
| ١٥ | أرى أن هناك ضرورة لتطوير المعرفـة العلمية المقدمة لنا. | ٣,٧٨ | ٠,٥٨ | مرتفعة | ٤ |
| ١٦ | أعتقد بأن الأنشـطة اللاصـفية تمنحنـي الرغبة في الاكتشاف. | ٣,٦٥ | ٠,٨٠ | متوسطة | ٩ |
| ١٧ | أجد أن ما أحصل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم. | ٣,٩١ | ٠,٦٣ | مرتفعة | ١ |
| ١٨ | أعتقد بأن ما أتعلمه هو مثيـر للاهتمـام بالنسبة لي | ٣,٦٧ | ٠,٦٥ | متوسطة | ٨ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٥ | **٠.٦٥** | **مرتفعة** | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية للفقرات من (١٠-١٨)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٥) وبانحراف معيـاري بلـغ (٠,٦٥)، وبمقارنـة هـذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+٤). وهـذه النتيجـة

تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرات رقم (١٦، ١٨) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٦٥-٣,٩١) وأن الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على أنه " أجد أن ما أحصل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على انه: "أعتقد بأن الأنشطة اللاصفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٨٠). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**٣- مجال قلق الامتحان:**

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى دافعية التعلم لمجال قلق الامتحان، والجدول (٧) يبين ذلك:

**الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال قلق الامتحان:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | أشعر بالتوتر والقلق عندما لا أتذكر المادة التي تعلمتها أثناء الامتحان. | ٣,٥٩ | ٠,٧٠ | متوسطة | ٧ |
| ٢٠ | أشعر بالضيق وعدم الارتياح عندما يكون عندي اختبار. | ٣,٧٧ | ٠,٦٨ | مرتفعة | ٣ |
| ٢١ | أسعد جداً عندما يؤجل المعلم الاختبار. | ٣,٧٤ | ٠,٧٠ | مرتفعة | ٤ |
| ٢٢ | أشعر بالقلق على نتائج الاختبار. | ٣,٧٣ | ٠,٦٨ | مرتفعة | ٥ |
| ٢٣ | أجد أن المتعة في المنزل تنعدم وقت الاختبارات. | ٣,٨٤ | ٠,٦١ | مرتفعة | ٢ |
| ٢٤ | يكون مزاجي معكراً وقت الاختبارات. | ٣,٦٨ | ٠,٨٠ | متوسطة | ٦ |
| ٢٥ | أشعر بأنه يجب التقليل من الامتحانات ما أمكن. | ٣,٩١ | ٠,٦٣ | مرتفعة | ١ |
| ٢٦ | أشعر بأن أدائي في الاختبارات سيكون سيئاً. | ٣,٦٤ | ٠,٦٠ | متوسطة | ٨ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٣ | ٠,٦٧ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للفقرات (١٩-٢٦)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٧)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+ ٤). وهذه النتيجة

تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (١٩، ٢٤، ٢٦) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (٣,٦٤-٣,٩١) وأن الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على أنه "أشعر بأنه يجب التقليل من الامتحانات ما أمكن"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على انه: "أشعر بأن أدائي في الاختبارات سيكون سيئاً"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٦٠). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**٤- مجال الاستراتيجيات المعرفية:**

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى دافعية التعلم لمجال الاستراتيجيات المعرفية، والجدول (٨) يبين ذلك:

**الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأسئلة المتعلقة بمجال الاستراتيجيات المعرفية:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | أحاول أن أتمكن من المادة الموجودة في الكتاب عند دراستي للامتحان والتي تعلمتها في الصف | ٣,٧٣ | ٠,٧٠ | مرتفعة | ٥ |
| ٢٨ | أحاول أن أتذكر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكن من الإجابة على الأسئلة بشكل صحيح. | ٣,٥٩ | ٠,٩٥ | متوسطة | ٧ |
| ٢٩ | يصعب علي تكوين الأفكار الرئيسية عما أقرأ. | ٣,٩٠ | ٠,٦٠ | مرتفعة | ٢ |
| ٣٠ | عندما ادرس أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة. | ٣,٩٤ | ٠,٥٨ | مرتفعة | ١ |
| ٣١ | عندما أدرس موضوعاً أحاول الربط بين الأشياء. | ٣,٨٦ | ٠,٦٨ | مرتفعة | ٣ |
| ٣٢ | اثناء القراءة أكرر بعض الكلمات لتساعدني علي التذكر. | ٣,٧٠ | ٠,٧٣ | مرتفعة | ٦ |
| ٣٣ | أضع خطوطاً عريضة للفصول الموجودة في الكتاب لمساعدتي في الدراسة | ٣,٨٥ | ٠,٧٦ | مرتفعة | ٤ |
| ٣٤ | أربط ما لدي من معرفة سابقة بما أقوم بقراءته. | ٣,٥٨ | ٠,٦٦ | متوسطة | ٨ |
| ٣٥ | عندما تكون المادة صعبة أدرس الأجزاء السهلة. | ٣,٥٥ | ٠,٦٠ | متوسطة | ٩ |
| ٣٦ | أقوم بتحديد العناصر الرئيسية والفرعية في المادة المكتوبة. | ٣,٥٤ | ٠,٥٩ | متوسطة | ١٠ |
| ٣٧ | أتدرب على حل التمارين في كل وحدة وإن كانت غير مطلوبة. | ٣,٥٣ | ٠,٥٥ | متوسطة | ١١ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٠ | ٠,٦٧ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (٢٧-٣٧)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٧)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+ ٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرات رقم (٢٨، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٣-٣,٩٤) وأن الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على أنه "عندما ادرس أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط

حسابي بلغ (٣,٩٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٨) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن الفقرة رقم (٣٧) والتي تنص على انه: "أتدرب على حل التمارين في كل وحدة وإن كانت غير مطلوبة"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٥٥). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما. وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

**السؤال الثاني: ما مهارات التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟**

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي (الكتابية، والقرائية، والكلامية، والاستماعية). والجداول الآتية توضح ذلك:

**١- مجال مهارات التواصل الكتابية:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال مهارات التواصل الكتابية، والجدول (٩) التالي يبين ذلك:

**الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال مهارات التواصل الكتابية:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٨ | أحسن اختيار الموضوعات التي يتناولها المتعلم في كتابته. | ٣,٧٣ | ٠,٧٠ | مرتفعة | ٥ |
| ٣٩ | أعمل على التخطيط للكتابة من خلال عملياتها المختلفة. | ٣,٥٩ | ٠,٩٥ | متوسطة | ٧ |
| ٤٠ | أحسن توظيف المفردات والتراكيب اللغوية في الكتابة. | ٣,٩٠ | ٠,٦٠ | مرتفعة | ٢ |
| ٤١ | أستطيع توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة. | ٣,٩٤ | ٠,٥٨ | مرتفعة | ١ |
| ٤٢ | أراعي مهارات الضبط الإملائي لما أكتبه. | ٣,٨٦ | ٠,٦٨ | مرتفعة | ٣ |
| ٤٣ | أستطيع بناء الجمل المكتملة لغوياً عند الكتابة. | ٣,٧٠ | ٠,٧٣ | مرتفعة | ٦ |
| ٤٤ | أقوم باستخدام التركيب اللغوي بصورة سليمة. | ٣,٨٥ | ٠,٧٦ | مرتفعة | ٤ |
| ٤٥ | أحرص على أصالة الأفكار الكتابية. | ٣,٥٨ | ٠,٦٦ | متوسطة | ٨ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٦ | ٠,٧٠ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (٣٨-٤٥)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٠)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+ ٤). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على معظم الفقرات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٨-٣,٩٤) وأن الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على أنه "أستطيع توضيح

العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٨) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن الفقرة رقم (٤٥) والتي تنص على ان "أحرص على أصالة الأفكار الكتابية"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٦٦). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**مهارات التواصل اللغوي القرائية:**

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال مهارات التواصل اللغوي القرائية، والجدول (١٠) يبين ذلك:

**الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة متغير مهارات التواصل اللغوي القرائية**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٦ | أحرص على اكتسابي المهارات القرائية المناسبة. | ٣,٥٧ | ٠,٦٩ | متوسطة | ٧ |
| ٤٧ | أقرأ النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء. | ٣,٧٠ | ٠,٥٤ | مرتفعة | ٦ |
| ٤٨ | أساعد الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسية من النص المقروء. | ٣,٧٤ | ٠,٨٠ | مرتفعة | ٥ |
| ٤٩ | أستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء. | ٤,٠٤ | ٠,٤٩ | مرتفعة | ١ |
| ٥٠ | أسعى دوماً لتقويم المادة المقروءة من حيث الموضوعية والمبالغة. | ٣,٨٢ | ٠,٦٥ | مرتفعة | ٣ |
| ٥١ | أحرص على نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً | ٣,٨١ | ٠,٥٥ | مرتفعة | ٤ |
| ٥٢ | أفسر بعناية معاني الكلمات والمصطلحات. | ٤,٠٢ | ٠,٤٥ | مرتفعة | ٢ |
| ٥٣ | أحدد مفرد وجمع الكلمات. | ٣,٥٦ | ٠,٥٥ | متوسطة | ٨ |
| ٥٤ | اقترح دوماً عناوين إبداعية للنص المقروء. | ٣,٥٥ | ٠,٥٤ | متوسطة | ٩ |
| ٥٥ | ألخص النص المقروء بلغته الخاصة. | ٣,٥٤ | ٠,٥٢ | متوسطة | ١٠ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٣ | ٠,٥٧ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (٤٦-٥٥)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٧)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجة العالية (+ ٤). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على معظم العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (٣,٥٤-٤,٠٤) وأن الفقرة رقم (٤٩) والتي تنص

على "أستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٩) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن الفقرة رقم (55) والتي تنص على ان "ألخص النص المقروء بلغته الخاصة" هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,5٤) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,5٢). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**مهارات التواصل اللغوي الكلامية:**

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال مهارات التواصل اللغوي الكلامية، والجدول (١١) يبين ذلك:

**الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال مهارات التواصل اللغوي الكلامية**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٦ | أراعي آداب الحديث في النصوص. | ٣,٩٣ | ٠,٧١ | مرتفعة | ٢ |
| ٥٧ | أهـتم بعمليـة إدارة عمليـة النقـاش والتفاوض. | ٣,٧٠ | ٠,٧٤ | مرتفعة | ٧ |
| ٥٨ | أصغي للآخرين أثناء عملية التحدث. | ٣,٨١ | ٠,٦٢ | مرتفعة | ٥ |
| ٥٩ | أحرص على عدم مقاطعة الآخرين عند التحدث. | ٣,٨٨ | ٠,٥٩ | مرتفعة | ٤ |
| ٦٠ | استخدم اسـتراتيجيات عـدة لإكسـاب الطلبة مهارات التحدث. | ٣,٧٦ | ٠,٨٤ | مرتفعة | ٦ |
| ٦١ | أقرأ نصوصاً عديدة لزيادة قدرتهم على التحدث. | ٣,٩٢ | ٠,٧٢ | مرتفعة | ٣ |
| ٦٢ | أراعي الزمن المخصص للتحدث. | ٣,٩٤ | ٠,٦٦ | مرتفعة | ١ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٨٤ | ٠,٦٩ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (٥٦-٦٢)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٨٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٩)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسـة وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجـة العاليـة (+ ٤). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة عالية على جميـع العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٧٠- ٣,٩٤) وأن الفقرة رقم (٦٢) والتي تنص على "أراعي الزمن المخصص للتحدث" هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (94،3)،

وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٦) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن الفقرة رقم (٥٧) والتي تنص على: "أهتم بعملية إدارة عملية النقاش والتفاوض"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٧٤). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**مهارات التواصل اللغوي الاستماعية:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مهارات التواصل اللغوي الاستماعية، والجدول (١٢) يبين ذلك:

**الجدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مهارات التواصل اللغوي الاستماعية:**

| رقم الفقرة | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | الأهمية النسبية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦٣ | أستخرج الأفكار الرئيسية مـن الـنص المسموع. | ٣,٨٩ | ٠,٦١ | مرتفعة | ٢ |
| ٦٤ | أستنبط أهم الأفكار الجزئية فـي الـنص المسموع. | ٣,٧٨ | ٠,٥٨ | مرتفعة | ٤ |
| ٦٥ | أسعى دوماً لتحديد الهدف العام من النص المسموع. | ٣,٦٥ | ٠,٨٠ | متوسطة | ٩ |
| ٦٦ | أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء. | ٣,٩١ | ٠,٦٣ | مرتفعة | ١ |
| ٦٧ | أبين أهمية النص المسموع بفقرة ختامية. | ٣,٨٦ | ٠,٦٠ | مرتفعة | ٣ |
| ٦٨ | أقترح عنواناً للنص المسموع. | ٣,٦٨ | ٠,٥٦ | مرتفعة | ٦ |
| ٦٩ | أضبط الحركات الإعرابية فـي الـنص المسموع. | ٣,٥٥ | ٠,٦٨ | متوسطة | ١٠ |
| ٧٠ | أحسن استعمال بعض الكلمات في جمـل واضحة. | ٣,٦٦ | ٠,٧٠ | مرتفعة | ٨ |
| ٧١ | أعطي رأيـاً فيمـا اسـتمع بالتأييـد أو المعارضة. | ٣,٦٩ | ٠,٧٧ | مرتفعة | ٥ |
| ٧٢ | أوظف علامـات التـرقيم فـي الـنص المسموع | ٣,٦٧ | ٠,٦٥ | متوسطة | ٧ |
| | **الدرجة الكلية** | ٣,٧٣ | ٠,٦٥ | مرتفعة | |

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (٦٣-٧٢)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (٣,٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٥)، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسـة

وهو (٣)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ ٣)، وتقل عن الدرجـة العاليـة (+ ٤). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة عالية على معظـم العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٥-٣,٩١) وأن الفقرة رقم (٦٦) والتي تنص على ان "أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء"، هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن الفقرة رقم (٦٩) والتي تنص على أن "أضبط الحركات الإعرابية في النص المسموع"، هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٦٨). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

**السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟**

تم إجراء تحليل الانحدار البسيط للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. والجدول (١٣) يبين ذلك:

**جدول رقم (١٣): تحليل الانحدار البسيط للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**

| F المحسوبة | F الجدولية | SIG F | نتيجة الفرضية العدمية | r |
|---|---|---|---|---|
| ١٩,٢٢٥ | ٢,٦٠ | ٠.٠٠٠ | رفض | ٠,٥٠٨ |

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (F المحسوبة = ١٩,٢٢٥) أكبر من قيمتها الجدولية، وبما أن قاعدة القرار هي: تقبل الفرضية العدمية (Ho) إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية العدمية Ho ونقبل الفرضية البديلة Ha، وهذا يعني انه توجد علاقة لدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بمهارات التواصل اللغوي لديهم.

**السؤال الرابع:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مهـارات التواصـل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين فـي المملكـة العربيـة السـعودية تعـزى لمتغيـري الجـنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟

**أولاً: الجنس:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (١٤) يبين نتائج اختبار (ت)

**جدول (١٤): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في مهارات التواصل اللغوي تبعاً لمتغير الجنس:**

| الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **ذكر** | ٧٦ | ١٣٠,٦١ | ٢٢,٤٧ | ٠,٠٨ | ٠,٩٤ |
| **انثى** | ٤١ | ١٣٠,٤٢ | ٢٥,٩٤ | | |

(α = 0.05)

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) ٠.٠٨ وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) للجنس (ذكر/ أنثى) على مستوى مهارات التواصل اللغوي.

**ثانياً: المرحلة التعليمية:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (١٤) يبين نتائج اختبار (ت):

**جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في مهارات التواصل اللغوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:**

| المرحلة التعليمية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المتوسطة** | ٤٢ | ١٢٩.٦٢ | ٢٢,٥٠ | ٠,٨٢ | ٠,٩٤ |
| **الثانوية** | ٦٣ | ١٢٩,٤٠ | ٢٥,٩٠ | | |

(α = 0.05)

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) ٠,٨٢ وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) للمرحلة التعليمية (متوسطة/ ثانوية) على مستوى مهارات التواصل اللغوي.

**السؤال الرابع:**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟

**أولاً: الجنس:** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (١٦) يبين نتائج اختبار (ت)

**جدول (١٦): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في دافعية التعلم تبعاً لمتغير الجنس:**

| الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **ذكر** | ٧٦ | ١٢٩,٥٥ | ٢٢,٥٥ | ٠,٨٥ | ٠,٩٤ |
| **انثى** | ٤١ | ١٢٩,٢٢ | ٢٥,٩٩ | | |

(α = 0.05)

يتضح (١٦) من الجدول أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) ٠,٨٥ وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للجنس (ذكر/ أنثى) على مستوى دافعية التعلم.

**ثانياً: المرحلة التعليمية:** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبـار (ت) لعينتـين مسـتقلتين والجدول (١٧) يبين نتائج اختبار (ت):

**جدول (١٧): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في دافعية التعلم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:**

| المرحلة التعليمية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المتوسطة** | ٤٢ | ١٢٨,٦٥ | ٢٢,٥٢ | ٠,٨٨ | ٠,٩٤ |
| **الثانوية** | ٦٣ | ١٢٨,٤٥ | ٢٥,٩٥ | | |

(α = 0.05)

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) ٠,٨٨ وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للمرحلة التعليمية (متوسطة/ ثانوية) على مستوى دافعية التعلم.

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

يستعرض الباحث فيما يلي مناقشة نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها وعرضاً لأبرز التوصيات وكما يلي:

**أولاً: مناقشة النتائج:**

**مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى دافعيـة الـتعلم لـدى الطلبـة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دافعية التعلم وكما يلي:

تبين من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجـال الفاعليـة الذاتية، أن المتوسطات الحسابية تراوحت مـا بـين (٣,٦٥-٣,٩١) بـين درجتـي المتوسـط والمرتفع، وجاءت الفقرة (٤) "يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحرف معياري (٠,٦٣)، ويمكن تفسير ذلك بوجود قصور للوسائل التعليمية التي يعتمدها المعلمين في إيصال الأفكار المختلفة المتعلقة بالمادة التعليمية، لذلك جـاء المتوسط الحسابي بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٣) "لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرس في المناهج الدراسية، بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معيـاري (٠,٨٠) ويمكن تفسير ذلك بوجود ضعف في المناهج التعليمية التي يدرسها الطلبة الموهوبون، حيث أنها لا ترتقي إلى مستوى تطلعاتهم وطريقتهم في التفكير، وبذلك إجابتهم عليها بمستوى منخفض.

كما تبين على مجال القيمة الجوهرية أن المتوسـطات الحسـابية تراوحـت مـا بـين (٣,٦٥- ٣,٩١) بين الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، وجاءت الفقرة (١٧) "أجد أن ما أحصـل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي للتعلم" في المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسـابي (٣,٩١)

وانحراف معياري (٠,٣٦) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين عندما يكتسبون المهارات المتنوعة أثناء التدريس فإن ذلك يزيد من فهمهم وبالتالي زيادة قدرتهم على التعلم وزيادة دافعيتهم نحوه، وجاءت الفقرة (١٦)" أعتقد أن الانشطة اللاصفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف" فـي المرتبـة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يعني أن الطلبة الموهـوبين يعلمون ما للأنشطه اللاصفية من أهمية في زيادة معارفهم لذلك جاءت الاسـتجابة علـى هـذه الفقرة منخفضة.

كما تبين في مجال قلق الامتحان أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣,٦٤-٣,٩١) ضمن المستويين المرتفع والمتوسط، وجاءت الفقرة (٢٥) "أشـعر بأنـه يجـب التقليـل مـن الامتحانات ما أمكن" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحـراف معيـاري (٠,٦٣) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين يجدون أن الامتحانات تزيد من توترهم والتقليل مـن دافعيـتهم للتعلم لأن الامتحانات تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين وهم في غنى عن ذلك، كما جاءت الفقـرة (٢٦) "أشعر بأن أدائي في الاختبارات سيكون سيئاً" في المرتبـة الأخيـرة بمتوسـط حسـابي (٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٦٠) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين يدركون أهمية الاختبارات وهم دائماً على استعداد لتقديمها بما يملكون من قدرات، وبسبب موهبتهم لذلك جاءت الاستجابة منخفضه.

وتبين أيضاً في مجال الاستراتيجيات المعرفية أن المتوسطات الحسابية تراوحـت بـين (٣,٥٣- ٣,٩٤) ضمن المستويين المتوسط والمرتفع، وجاءت الفقرة (٣٠) "عندما ادرس انسـخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسـابي (٣,٩٤) وانحـراف معياري (٠,٥٨) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى استخدام وسائل مسـاعدة كالنسـخ وإعادة كتابة الملاحظات وبما يساعدهم على حفظها، والعودة إليها وقت الحاجة وذلك من أجـل

أن ينضبط تعلمهم، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٣٧) " أتدرب على حل التمارين في كل وحدة وإن كانت غير مطلوبة" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين يدرسون المادة أولاً بأول ويقومون بحل الأسئلة في كل وحدة فـي حـال دراستها، لذلك جاءت الاستجابة على هذه الفقرة منخفضة.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما مهارات التواصل اللغوي المستخدمة لـدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مهارات التواصل اللغوي وكما يلي:

تبين من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لمجال مهارات التواصل الكتابية تراوحت بين (٣,٥٨- ٣,٩٤) ضمن المستويين المتوسط والمرتفع، وجاءت الفقرة (٤١) "استطيع توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة" في المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسـابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٥٨) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين لديهم قـدرة واضـحة علـى فهـم المعلومات لذلك فإن مقدرتهم على توضيح العلاقات هي مرتفعة، ومن ذلك فهم العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة، وجاءت الفقرة (٤٥) "أحرص على أصالة الأفكـار الكتابيـة" فـي المرتبة الأخيرة متوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهـذا يعنـي أن الطلبـة الموهوبين لم يفهموا المقصود بأصالة الأفكار الكتابية لذلك جاءت الاستجابة منخفضة.

كما تبين من الجدول (١٠) على متغير مهارات التواصل اللغوي القرائية أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣,٥٤-٤,٠٥) وأن أعلى فقرة كانت الفقرة (٤٩) "هي استنتج الأفكـار الفرعية في النص المقروء" بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين لديهم مقدرة عالية على استنتاج ومتن ذلك استنتاج الأفكار الفرعية في الـنص

المقروء، وفي المرئية الأخيرة جاءت الفقرة (55) الخص الـنص المقـروء بلغتـه الخاصـة، بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وهذا يعني أن الطلبة الموهـوبين لـديهم مقدرة عالية ومهارات مرتفعة لذلك فإنهم يستطيعون تلخيص النص بطريقة مناسبة وبما ينسـجم مع إمكانياتهم.

كما تبين من الجدول (١١) على مهارات التواصل اللغوي الكلاميـة، أن المتوسـطات الحسابية تراوحت بين (٣,٧٠-٣,٩٤)، وأن أعلى فقرة كانت الفقـرة (٦٢) "أراعـي الـزمن المخصص للتحدث" بمتوسط حسابي (٣,٩٤) انحراف كعياري (٠,٦٦)، وهذا يعني أن الطلبـة الموهوبين لديهم المقدرة على ضبط تحدثهم وذلك فإن الطلبة يراعون الزمن المخصص للتحدث وذلك للحديث عن الموضوعات المختلفة، وجاءت الفقرة (٥٧)" اهتم بعملية إدارة عملية النقـاش والتفاوض، في المرتبة الأخير بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين يركزون على عملية التعلم أكثر من الأمور الأخرى التي قـد تقلـل مـن دافعتيهم للتعلم لذلك جاءت درجة الاستجابة على الفقرة أقل من غيرها.

كما تبين من الجدول (١٢) على مهارات التواصل اللغوي الاستماعية أن المتوسـطات الحسابية تراوحت مابين (٣,٥٥- ٣,٩١) وأن الفقرة (٦٦) " أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وأداء" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحـراف معيـاري (٠,٦٣) وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين لديهم موهبة وذكاء ويستطيعون الفهم بسرعة، لذلك فإن مقدرتهم على التصنيف هي عالية، بما يمتلكون من مهارات مختلفة. وجـاءت الفقـرة (٦٥) " اضـبط الحركات الإعرابية في النص المسموع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يعني أن الطلبة لديهم مقدرة عالية على الفهم وضـبط النصـوص بمـا

يتملكونه من مهارات ومن ذلك مهارة ضبط النص المسموع قواعـدياً لـذلك جـاءت درجـة الاستجابة على هذه الفقرة قليلة.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية"؟**

بغرض الإجابة عن هذا السؤال، صياغة فرضية خاصة، وهي:

الفرضة الصفرية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بمهارات التواصل اللغوي لديهم.

الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بمهارات التواصل اللغوي لديهم.

تم إجراء تحليل الانحدار البسيط للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج في الجدول (١٣) أن قيمة (F المحسوبة = ١٩,٢٢٥) أكبر من قيمتها الجدولية، وبما أن قاعدة القرار هي: تقبل الفرضية العدمية (Ho) إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية العدمية Ho ونقبل الفرضية البديلة Ha، وهذا يعني انه توجد علاقة لدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بمهارات التواصل اللغوي لديهم.

وتفسر هذه النتيجة بأن امتلاك الطالب الموهوب لمهارات التواصل اللغوي المختلفة الكتابية والقرائية والجهرية تساعد في رفع مستوى الدافعية لديهم نحو امتلاك المعرفة والحصول

عليها من مصادرها دون خوف أو من الفشل أو تجنب تلك المصادر نتيجة لعدم امتلاكهم هذه المهارات.

وتشابه هذه النتيجة نتيجة دراسة (حمد، ٢٠٠٨) التي اظهرت نتائجها أن للاستراتيجية أثراً على دافعية الطلبة للتعلم ومهارات التفكير العملي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما ترتبط هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حدة، ٢٠١٣) التي أظهرت نتيجتها أن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة.

**مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟**

تم استخراج قيمة (ت) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت (٠,٠٨) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) لذلك لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، وهذا يعني أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث لديهم مقدرة عالية على منهم اللغة واستخدامها وتوظيفها لذلك فإن الذكور والإناث لا يختلفون فيما بينهم في منهم مهارات التواصل اللغوي وتوظيفها في حياتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمادنة، ٢٠٠٤) التي أظهرت نتيجتها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

أما بالنسبة للمرحلة التعليمية، فقد تبين أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (٠,٨٢) وهي ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا معني عدم وجود أثر ذو دلاله إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) للمرحلة التعليمية (متوسطة/ ثانوية) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، وهذا

يعني أن الطلبة على اختلاف مراحلهم لديهم موهبة مرتفعة، وذلك بما يمتلكونه من قدرات وذكاء يستطيعون من خلالها استيعاب مهارات التواصل اللغوي وتوظيفها في حياتهم.

**مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة التعليمية (المتوسط، الثانوية)؟**

تم استخراج قيمة (ت) تبعاً لمتغير الجنس، إذ تبين أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (٠,٨٥) وهي ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) لذلك لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) للجنس على مستوى دافعية التعلم، وهذا يعني أن الطلبة من الذكور وإناث الموهوبين على مقدرات ومهارات عالية يستطيعون من خلالها الانسجام مع التعلم وبالتالي تزداد دافعتيهم للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمادنة، ٢٠٠٤) التي أظهرت نتيجتها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Fredrick, 2008) التي أظهرت نتيجتها أن الإناث في المجموعة التجريبية تفوقن على الذكور في المرونة والمثابرة.

كما تم استخراج قيمة (ت) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية إذ تبين أن قيمة (ت) بلغت (٠,٨٨) وهي ليست دالة عند مستوى (٠,٠٨) وهذا يشير إلى عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) للمرحلة التعليمية على مستوى دافعية التعلم وهذا يعني أن الطلبة من الموهوبين على اختلاف مراحلهم لديهم دافعية تعلم مرتفعة وذلك من خلال ما يمتلكونه من موهبة وذكاء وقدرات، يستطيعون من خلالها الانسجام في عملية التعلم.

**ثانياً: التوصيات:**

- اجراء دراسات مقارنة حول مهارات التواصل اللغوي والدافعية للتعلم بين الطلبة العـاديين والموهوبين، وتوظيف النتائج بما يخدم فئات الطلبة المستهدفية.

- إجراء دراسات حول مهارات التواصل اللغوي والدافعية للتعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة الأخرى لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تدرس العوامل المؤثرة على دافعية التعلم، حيث أن دافعيـة التعلم هي العامل الأساسي الذي يدفع الطلبة نحو التعلم والحصول على درجـات مرتفعـة والارتقاء بمستواهم الفكري والتعليمي وبالتالي الحصول على جيـل مثقـف وواعٍ ويمتلـك دافعية كبيرة نحو التعلم.

## المصادر والمراجع:

### أولاً: المراجع باللغة العربية:

أبو عاصي، حمدان (٢٠٠٧). التواصل اللغوي ودوره في دراسة عيـوب النطـق ومشـكلات التخاطب، الجامعة الأردنية، **العلوم الإنسانية،** العدد ١٥.

الترتوري، محمد (٢٠٠٦). **دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي،** عمـان: دار الثقافـة للنشـر والتوزيع.

تركي، أمنة عبد ا (١٩٩٠). **دراسة دافعية الإنجاز، تطورهـا وتباينهـا وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

توق، محي الدين، وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي،** ط٣، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جاب ا ، علي سعد (٢٠٠١). **أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان،** مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة، جامعة عـين شـمس (٦٨)، ٣٧-٦٧.

جروان، فتحي (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط٣: عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جمل، محمد، والفيصل، سمر (٢٠٠٩). **مهارات التواصل فـي اللغـة العربيـة،** دار الكتـاب الجامعي، العين، الإمارات.

حبيب، راكان، وسالم، خالد وزياد، عودة، (٢٠٠٤**). مهارات ووسـائل التوصـل**. دار جـدة، السعودية.

حجازي، مصطفى، (١٩٩٠). **التواصل الفعال فـي العلاقـات الإنسـانية والإدارة،** المؤسسـة الجامعية للدراسات والنشر، جدة.

حدة، لوناس (٢٠١٣). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة أكلـي محند اولحاج، البويرة، الجزائر.

حمادنة، شهاب (٢٠٠٤). **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية "تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات" في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسـات العليا، عمان، الأردن.

حمد، منال محمود علي (٢٠٠٨). **أثر استراتيجية التعليم من أجل الفهم في الدافعيـة للـتعلم ومهارات التفكير العملي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الأمـارات العربيـة المتحدة،** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حنا، سلوى مازن (٢٠٠٩). اثر **برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان الأردن.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). **فصول في تدريس اللغة العربية**، ط٤، الرياض: مكتبة الرشد.

دودين، ثريا يونس (٢٠٠٧). **دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن**، ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الدوسري، عبد الرحمن (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية- تعليم المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية**، مكتبة الرائد، الرياض، السعودية.

ركابي، جودت (١٩٩٨). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط٣، دمشق: دار الفكر.

زهران، حامد، وطعيمة، رشدي، والأشول، عادل، والشيخ، محمد (٢٠٠٩). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السليطي، حمدة (٢٠٠٦). **خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، مؤسسة الوراق، الكويت.

السيد، أحمد محمد (٢٠٠٤). **أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الثاني ثانوي الإعدادي**، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربي، (٣٠)، ٨٥- ١١٦.

سيف الدين، هند (١٩٩٦). **التواصل الإنساني بين اللغة وحـوار الجسـد**.: مكتبـة الانجلـو المصرية،القاهرة.

صابر، عبير صابر (٢٠٠٦) **برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشودة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الصياح، رنا إدريس (١٩٩٧). **برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز**، رسالة ماجسـتير غيـر منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

عارف، نجوى (٢٠٠٢). **برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بـين الأزواج فـي المجتمع الأردني في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية**. رسـالة دكتـوراه غيـر منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عبد الحميد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). **تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة**، مجلة علم النفس، يوليو- أغسطس- سبتمبر (٦٣)، ٦٤- ٨٦.

عبد ا ، محمد، (١٩٩٣). **التواصل في الأجهزة الحكومية**، معهد الإدارة العامة، السعودية.

عبد الهادي، نبيل، وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالـد (٢٠٠٩). **مهـارات فـي اللغـة والتفكير،** دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الوهاب، علي (١٩٨٨). **معوقات التواصل في الجماعات،** الرياض.

عليان، أحمد فؤاد (٢٠٠٧). **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتهـا**، ط٢، الريـاض: دار المسلم.

عليمات، إيناس والفايز، ميرفت (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لغـوي لتنميـة مهـارات اللغـة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطربات اللغوية في عينة أردنية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** مجلد ٨، عدد ١، ص ص: ٣٥-٤٦.

العمر، بدر عمر (١٩٨٧). **دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويـت،** مجلـة العلـوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ١٥(٤)، ٧٥-٩٥..

العناني، حنان عبد الحميد (٢٠١١). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة**، عمان: دار الفكر.

غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨). **الدافعية النظرية والتطبيق،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفار، إبراهيم (٢٠٠٤). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القـرن الحـادي والعشـرين**، دار النهضة العربية، القاهرة.

الفارسي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). **اللغة العربية لأغراض أكاديمية بين النظرية والتطبيق تأصـيل وتجديد،** الجامعة الإسلامية/ماليزيا.

القاسمة، عناية حميد (٢٠٠٢). **اختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

قشقوش، إبراهيم وحمدي، طلعت (١٩٧٩). **دافعية الإنجاز وقياسها**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المباشر، زكريا محمود (٢٠٠٩). **اثر استخدام استراتيجية التعلم المختلط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

محاميد، فايز، (٢٠٠٣). **فاعلية برنامج إرشاد جشطالتي في تحسين مستوى التواصل وخفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

محمد، عايدة (٢٠٠٨). **علاقة الانتماء بتقدير الذات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية عمان الثالثة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

محمود، منال عبدالحميد (٢٠١٢). **فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية،** دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٣). **التربية وثقافة التكنولوجيا،** دار الفكر العربي، القاهرة.

مسعود، وائل محمد (٢٠١٢). الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** مجلد ١، عدد ٩، ص ص: ٦٠٧-٦٢٧.

المومني، محمد أحمد جفال (٢٠٠٦). **أنماط التعلم والتفكير والدافعية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية،** رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الهاشمية، الأردن.

النافع، عبد ا ، والقاطعي، عبد ا ، والضبيان، صالح، والحازمي، مطلق، والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.** الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي،** عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصر الدين، جابر. (٢٠٠١) **علاقة الرفض الأبوي بالتكيف النفسي الاجتماعي للمراهق،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

النصيري، بدر بن فارس حمد (٢٠٠٤). **تطوير مقياس النمو اللغوي لقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعياً من الرضاعة وحتى عمر خمس سنوات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هيلات، مصطفى قسيم (٢٠٠٤). **اثر استراتيجية التعليم الذاتي على توكيد الأطفـال لـذواتهم ودافعيته للإنجاز**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيـة للدراسـات العليا عمان، الأردن.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Brittenham, R. (2003). Connections: An Integrated Community of Learners. **Journal of Developmental Education,** 27(1), 18-25.

Defliur, L. & Everette, E. (1986). **Understanding Mass Communication**, Boston, Isughton Miffin Company.

Fredrick, K. (2008). **The relationship between mind Training and Students Grades.** DAI, 57 (6-B), 1226.

Guay, F. Marsh, H. & Dowson, M. (2005). **Assessing Academic Motivation among Elementary School Children**: The Elementary School Scale (ESMS).

Johnson, D.W. (2000). **Reaching out interpersonal Effectiveness and Self Actualization**. Boston, Allyn and Bacon.

Johnson, R (1995) Student –Student Interaction Ignored but Strategies. **Journal of Teacher education,** 36(4) 22-26.

Lussier, N & Irwin, D. (1990). **Human Relation in Organization**, A Skill Building Approach. Inc. U.S.A.

Okun, B.F (1991). **Effective Helping. Interviewing, and counseling Techniques**, Brooks/ Cole.

Olson, H.D., Olson, K.A. (2000). Empowering **couples, Building on your Strengths**, Minnesota: Life innovation, Inc.

Plotnik, Rod (1996) **introduction to psychology** 4th brooks/ cole an International Thomson Publishing company U. S. A

Rogers, S. (2008). Infusing Habits of mind in Lessons. J**ournal of Learning and teaching**. 2 (1), 30- 96.

Woltors, C.A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students, Regulation of Motivation. **Journal of Educational Psychology,** (90), 224- 235.

## الملحق (١)

## الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية دراسات العليا
قسم علم النفس والتربية الخاصة

بسم ا الرحمن الرحيم

استبانه الدراسة

الموضوع: تحكيم أدوات الدراسة
عضو لجنة التحكيم المحترم
السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

يقوم الباحث محمد عودة العنزي بدراسة بعنوان"**مهارات التواصل اللغـوي وعلاقتهـا بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية** ". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث لبناء مقياس مهارات التواصل اللغوي ومقياس دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. ولشعور الباحث وإيمانه بامتلاككم سعة المعرفة والاطلاع فقد تم اختياركم مـع كـل الاحترام والتقدير لتحكيم فقرات المقياس وإبداء ملاحظاتكم فيما يتعلق:

١- بعدد الفقرات.
٢- الصياغة اللغوية للفقرات.
٣- انتماء الفقرات للمجال المحدد.

مع الشكر والتقدير لملاحظاتكم القيمة التي سوف يكون لها الدور المؤثر في إنجاح وإثراء هـذه الدراسة.

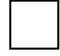
الباحث
محمد عودة جدعان العنزي
إشراف
الدكتور يعقوب فريد الفرح

**القسم الأول: معلومات شخصية**

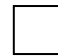
يرجى وضع إشارة (√) في المربع المناسب:

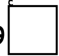
**١- الجنس:**

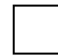
 ذكر

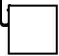
 أنثى

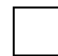
**٢- المرحلة التعليمية:**

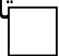
 أول متوسط

 أول ثانوي

 ثاني متوسط

 ثاني ثانوي

 ثالث متوسط

 ثالث ثانوي

**القسم الثاني: مقياس إستراتيجية الدافعية للتعلم:**

**يتكون المقياس من تدريج خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة):**

| الرقم | الفقرة | درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية | | الانتماء للمجال | | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | ينتمي | لا ينتمي | |
| **مجال الفاعلية الذاتية** | | | | | | |
| ١. | أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة. | | | | | |
| ٢. | يهتم والدي بعلاماتي الدراسية. | | | | | |
| ٣. | أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة. | | | | | |
| ٤. | لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرس في المناهج الدراسية. | | | | | |
| ٥. | يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته. | | | | | |
| ٦. | أعتقد بأنني أقوم بالواجبات الدراسية الموكلة إلي على أكمل وجه. | | | | | |
| ٧. | أعتقد أنني طالب جيد أكاديمياً مقارنه مع الطلبة الآخرين. | | | | | |
| ٨. | أعتقد أنني سوف أحصل على معدل جيد في صفي. | | | | | |
| ٩. | أحب أن تطرح علي مسائل تناسب قدراتي في التعلم. | | | | | |
| ١٠. | أحب أن يكون زملائي في المدرسة راضين عني. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مجال القيمة الجوهرية** | | | | | | |
| .١١ | أفضل التحدي في دراستي لأتعلم أشياء جديدة. | | | | | |
| .١٢ | لدي شغف ورغبة شـديدة فيمـا أتعلمه من موضوعات. | | | | | |
| .١٣ | أعتقد بأنني سأوظف ما تعلمتـه في المدرسة في الحياة العامة. | | | | | |
| .١٤ | أحاول التعلم من أخطائي عنـدما يكون أدائي سيئاً في الامتحانات. | | | | | |
| .١٥ | أعتقد بأن ما أتعلمه فيـه فائـدة كبيرة بالنسبة لي. | | | | | |
| .١٦ | أحب أن تطـرح علـي مسـائل تناسب قدراتي في التعلم | | | | | |
| .١٧ | أرى أن هناك ضرورة لتطـوير المعرفة العلمية المقدمة لنا. | | | | | |
| .١٨ | أعتقد بأن الأنشـطة اللاصـفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف. | | | | | |
| .١٩ | أجد أن ما أحصـل عليـه مـن مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم. | | | | | |
| .٢٠ | أعتقد بأن ما أتعلمه هـو مثيـر للاهتمام بالنسبة لي | | | | | |
| **مجال قلق الامتحان** | | | | | | |
| .٢١ | أشعر بالتوتر والقلـق عنـدما لا أتذكر المادة التي تعلمتها أثنـاء الامتحان. | | | | | |
| .٢٢ | أشعر بالضيق وعـدم الارتيـاح عندما يكون عندي اختبار. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣. | أسعد جداً عندما يؤجـل المعلـم الاختبار. | | | | | |
| ٢٤. | أشعر بالقلق على نتائج الاختبار. | | | | | |
| ٢٥. | أجد أن المتعة في المنزل تنعـدم وقت الاختبارات. | | | | | |
| ٢٦. | يكون مزاجـي معكـراً وقـت الاختبارات. | | | | | |
| ٢٧. | أشعر بأنه يجـب التقليـل مـن الامتحانات ما أمكن. | | | | | |
| ٢٨. | أشعر بأن أدائي في الاختبـارات سيكون سيئاً. | | | | | |
| ٢٩. | يوبخني والداي وقـت الاختبـار بسبب إهمالي. | | | | | |
| ٣٠. | اشعر بأن الامتحانـات تسـتهلك وقتاً كثيراً في حياتي. | | | | | |
| **مجال الاستراتيجيات المعرفية** | | | | | | |
| ٣١. | أحاول أن أتمكـن مـن المـادة الموجودة في الكتاب عند دراستي للامتحان والتـي تعلمتهـا فـي الصف | | | | | |
| ٣٢. | أحاول أن أتذكر ما قاله المعلـم في الصف حتـى أتمكـن مـن الإجابة علـى الأسـئلة بشـكل صحيح. | | | | | |
| ٣٣. | يصعب علـي تكـوين الأفكـار الرئيسية عما أقرأ. | | | | | |
| ٣٤. | عندما ادرس أنسـخ ملاحظـاتي لمساعدتي في تذكر المادة. | | | | | |
| ٣٥. | عندما أدرس موضوعاً أحـاول | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الربط بين الأشياء. | | | | | |
| .٣٦ | اثناء القراءة أكرر بعض الكلمات لتساعدني علي التذكر. | | | | | |
| .٣٧ | أضع خطوطاً عريضة للفصـول الموجودة في الكتاب لمسـاعدتي في الدراسة | | | | | |
| .٣٨ | أربط ما لدي من معرفة سـابقة بما أقوم بقراءته. | | | | | |
| .٣٩ | عندما تكون المادة صعبة أدرس الأجزاء السهلة. | | | | | |
| .٤٠ | أقوم بتحديد العناصر الرئيسـية والفرعية في المادة المكتوبة. | | | | | |

**القسم الثالث: مقياس التواصل اللغوي:**

| الرقم | الفقرة | درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية | | الانتماء للمجال | | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | ينتمي | غير منتمي | |
| | **مهارات التواصل الكتابية** | | | | | |
| ٤١. | أحسن اختيار الموضوعات التي يتناولها المتعلم في كتابته. | | | | | |
| ٤٢. | أقوم بتحديد العناصر الرئيسية في المكتوب. | | | | | |
| ٤٣. | أحدد العناصر الفرعية في المادة المكتوبة. | | | | | |
| ٤٤. | أعمل على التخطيط للكتابة من خلال عملياتها المختلفة. | | | | | |
| ٤٥. | أحسن توظيف المفردات والتراكيب اللغوية في الكتابة. | | | | | |
| ٤٦. | أستطيع توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة. | | | | | |
| ٤٧. | أراعي مهارات الضبط الإملائي لما أكتبه. | | | | | |
| ٤٨. | أستطيع بناء الجمل المكتملة لغوياً عند الكتابة. | | | | | |
| ٤٩. | أقوم باستخدام التركيب اللغوي بصورة سليمة. | | | | | |
| ٥٠. | أحرص على أصالة الأفكار الكتابية. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مهارات التواصل اللغوي القرائية** | | | | | | |
| ٥١. | أحرص على اكتسابي المهارات القرائيـة المناسبة. | | | | | |
| ٥٢. | أواجه الطلبة بقراءة النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء. | | | | | |
| ٥٣. | أساعد الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسية من النص المقروء. | | | | | |
| ٥٤. | أقوم باستنتاج الأفكار الفرعية من الـنص المقروء. | | | | | |
| ٥٥. | أسعى دوماً لتقويم المادة المقروءة من حيث الموضوعية والمبالغة. | | | | | |
| ٥٦. | أحرص على نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً | | | | | |
| ٥٧. | أفسر بعناية معاني الكلمات والمصطلحات. | | | | | |
| ٥٨. | أحدد مفرد وجمع الكلمات. | | | | | |
| ٥٩. | اقترح دومـاً عنـاوين إبداعيـة للـنص المقروء. | | | | | |
| ٦٠. | ألخص النص المقروء بلغته الخاصة. | | | | | |
| **مهارات التواصل اللغوي الكلامية** | | | | | | |
| ٦١. | أراعي آداب الحديث في النصوص. | | | | | |
| ٦٢. | أهتم بعملية إدارة عملية النقاش والتفاوض. | | | | | |
| ٦٣. | أصغي للآخرين أثناء عملية التحدث. | | | | | |
| ٦٤. | أحرص على عدم مقاطعة الآخرين عنـد التحدث. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٥. | استخدم استراتيجيات عدة لإكساب الطلبة مهارات التحدث. | | | | | |
| ٦٦. | أنوع في طرق تدريسي لمهارة التحدث بما يعزز قدرة الطلبة على التحدث. | | | | | |
| ٦٧. | أزود الطلبة بنصوص عديدة لزيادة قدرتهم على التحدث. | | | | | |
| ٦٨. | أعطي الطلبة واجبات منزلية تركز على مهارة التحدث. | | | | | |
| ٦٩. | أقرأ نصوصاً عديدة لزيادة قدرتهم على التحدث. | | | | | |
| ٧٠. | أراعي الزمن المخصص للتحدث. | | | | | |
| **مهارات التواصل اللغوي الاستماعية** | | | | | | |
| ٧١. | أستخرج الأفكار الرئيسية من النص المسموع. | | | | | |
| ٧٢. | أستنبط أهم الأفكار الجزئية في النص المسموع. | | | | | |
| ٧٣. | أسعى دوماً لتحديد الهدف العام من النص المسموع. | | | | | |
| ٧٤. | أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء. | | | | | |
| ٧٥. | أبين أهمية النص المسموع بفقرة ختامية. | | | | | |
| ٧٦. | أقترح عنواناً للنص المسموع. | | | | | |
| ٧٧. | أضبط الحركات الإعرابية في النص المسموع. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧٨. | أحسن استعمال بعض الكلمات فـي جمـل واضحة. | | | | | |
| ٧٩. | أعطـي رأيـاً فيمـا اسـتمع بالتأييـد أو المعارضة. | | | | | |
| ٨٠. | أوظف علامات الترقيم في النص المسموع | | | | | |

## الملحق (٢)

## الاستبانة بصورتها النهائية

**عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:**

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية الـتعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول علـى درجة الماجستير في الموهبة والابداع، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء هذه الاستبانة.

أرجو الإجابة على فقرات الاستبانه بحسب ما ترونه مناسبا علما بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية ولإغراض البحث العلمي.

شاكراً تعاونكم وجهودكم المبذولة وجزاكم ا خيراً

**الباحث**

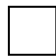
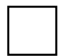
**محمد عودة العنزي**

**Mm2057@windowslive.com**

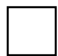
**القسم الأول: معلومات شخصية**

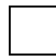
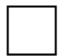
يرجى وضع إشارة (√) في المربع المناسب:

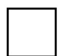
**١- الجنس:**

 ذكر  أنثى

**٢- المرحلة التعليمية:**

 أول متوسط  أول ثانوي

 ثاني متوسط  ثاني ثانوي

 ثالث متوسط  ثالث ثانوي

**القسم الثاني: فقرات الاستبانة**

وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها عليك وفق درجات المقيـاس إلـى يسار الصفحة.

**مقياس استراتيجية الدافعية للتعلم:**

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مجال الفاعلية الذاتية** | | | | | | |
| ١. | أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة. | | | | | |
| ٢. | أواجـه المواقـف الدراسـية المختلفـة بمسؤولية تامة. | | | | | |
| ٣. | لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرس في المناهج الدراسية. | | | | | |
| ٤. | يصعب علي الانتبـاه لشـرح المـدرس ومتابعته. | | | | | |
| ٥. | أعتقد بأنني أقوم بالواجبـات الدراسـية الموكلة إلي على أكمل وجه. | | | | | |
| ٦. | أعتقد أنني طالب جيد أكاديمياً مقارنه مع الطلبة الآخرين. | | | | | |
| ٧. | أعتقد أنني سوف أحصل على معدل جيد في صفي. | | | | | |
| ٨. | أحب أن تطرح علـي مسـائل تناسـب قدراتي في التعلم. | | | | | |
| ٩. | أحب أن يكون زملائـي فـي المدرسـة راضين عني. | | | | | |
| **مجال القيمة الجوهرية:** | | | | | | |
| ١٠. | أفضل التحدي في دراستي لأتعلم أشـياء جديدة. | | | | | |
| ١١. | لدي شغف ورغبة شديدة فيما أتعلمه من موضوعات. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢. | أعتقد بأنني سأوظف ما تعلمته في المدرسة في الحياة العامة. | | | | | |
| ١٣. | أحاول التعلم من أخطائي عندما يكون أدائي سيئاً في الامتحانات. | | | | | |
| ١٤. | أعتقد بأن ما أتعلمه فيه فائدة كبيرة بالنسبة لي. | | | | | |
| ١٥. | أرى أن هناك ضرورة لتطوير المعرفة العلمية المقدمة لنا. | | | | | |
| ١٦. | أعتقد بأن الأنشطة اللاصفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف. | | | | | |
| ١٧. | أجد أن ما أحصل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم. | | | | | |
| ١٨. | أعتقد بأن ما أتعلمه هو مثير للاهتمام بالنسبة لي | | | | | |
| **مجال قلق الامتحان:** | | | | | | |
| ١٩. | أشعر بالتوتر والقلق عندما لا أتذكر المادة التي تعلمتها أثناء الامتحان. | | | | | |
| ٢٠. | أشعر بالضيق وعدم الارتياح عندما يكون عندي اختبار. | | | | | |
| ٢١. | أسعد جداً عندما يؤجل المعلم الاختبار. | | | | | |
| ٢٢. | أشعر بالقلق على نتائج الاختبار. | | | | | |
| ٢٣. | أجد أن المتعة في المنزل تنعدم وقت الاختبارات. | | | | | |
| ٢٤. | يكون مزاجي معكراً وقت الاختبارات. | | | | | |
| ٢٥. | أشعر بأنه يجب التقليل من الامتحانات ما أمكن. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦. | أشعر بأن أدائي في الاختبارات سـيكون سيئاً. | | | | | |
| | **مجال الاستراتيجيات المعرفية** | | | | | |
| ٢٧. | أحاول أن أتمكن من المادة الموجودة في الكتاب عند دراستي للامتحـان والتـي تعلمتها في الصف | | | | | |
| ٢٨. | أحاول أن أتذكر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكن من الإجابة علـى الأسـئلة بشكل صحيح. | | | | | |
| ٢٩. | يصعب علي تكوين الأفكار الرئيسية عما أقرأ. | | | | | |
| ٣٠. | عندما ادرس أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة. | | | | | |
| ٣١. | عندما أدرس موضوعاً أحاول الربط بين الأشياء. | | | | | |
| ٣٢. | اثناء القـراءة أكـرر بعـض الكلمـات لتساعدني علي التذكر. | | | | | |
| ٣٣. | أضع خطوطاً عريضة للفصول الموجودة في الكتاب لمساعدتي في الدراسة | | | | | |
| ٣٤. | أربط ما لدي من معرفة سابقة بما أقـوم بقراءته. | | | | | |
| ٣٥. | عندما تكون المادة صعبة أدرس الأجزاء السهلة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | أقوم بتحديد العناصر الرئيسية والفرعيـة في المادة المكتوبة. | ٣٦. |
| | | | | | أتدرب على حل التمارين في كل وحـدة وإن كانت غير مطلوبة. | ٣٧. |

**القسم الثالث: فقرات الاستبانة**

وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها عليك وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

**مقياس التواصل اللغوي**

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مهارات التواصل الكتابية** | | | | | | |
| ٣٨. | أحسن اختيار الموضوعات التي يتناولها المتعلم في كتابته. | | | | | |
| ٣٩. | أعمل على التخطيط للكتابة من خلال عملياتها المختلفة. | | | | | |
| ٤٠. | أحسن توظيف المفردات والتراكيب اللغوية في الكتابة. | | | | | |
| ٤١. | أستطيع توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الكتابة. | | | | | |
| ٤٢. | أراعي مهارات الضبط الإملائي لما أكتبه. | | | | | |
| ٤٣. | أستطيع بناء الجمل المكتملة لغوياً عند الكتابة. | | | | | |
| ٤٤. | أقوم باستخدام التركيب اللغوي بصورة سليمة. | | | | | |
| ٤٥. | أحرص على أصالة الأفكار الكتابية. | | | | | |
| **مهارات التواصل اللغوي القرائية:** | | | | | | |
| ٤٦. | أحرص على اكتسابي المهارات القرائية المناسبة. | | | | | |
| ٤٧. | أقرأ النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء. | | | | | |
| ٤٨. | أساعد الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسية من النص المقروء. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤٩. | أستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء. | | | | | |
| ٥٠. | أسعى دوماً لتقويم المادة المقروءة من حيث الموضوعية والمبالغة. | | | | | |
| ٥١. | أحرص على نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً | | | | | |
| ٥٢. | أفسر بعناية معاني الكلمات والمصطلحات. | | | | | |
| ٥٣. | أحدد مفرد وجمع الكلمات. | | | | | |
| ٥٤. | اقترح دوماً عناوين إبداعية للنص المقروء. | | | | | |
| ٥٥. | ألخص النص المقروء بلغته الخاصة. | | | | | |
| **مهارات التواصل اللغوي الكلامية** | | | | | | |
| ٥٦. | أراعي آداب الحديث في النصوص. | | | | | |
| ٥٧. | أهتم بعملية إدارة عملية النقاش والتفاوض. | | | | | |
| ٥٨. | أصغي للآخرين أثناء عملية التحدث. | | | | | |
| ٥٩. | أحرص على عدم مقاطعة الآخرين عند التحدث. | | | | | |
| ٦٠. | استخدم استراتيجيات عدة لإكساب الطلبة مهارات التحدث. | | | | | |
| ٦١. | أقرأ نصوصاً عديدة لزيادة قدرتهم على التحدث. | | | | | |
| ٦٢. | أراعي الزمن المخصص للتحدث. | | | | | |
| **مهارات التواصل اللغوي الاستماعية** | | | | | | |
| ٦٣. | أستخرج الأفكار الرئيسية من النص المسموع. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٤. | أستنبط أهم الأفكار الجزئية فـي الـنص المسموع. | | | | | |
| ٦٥. | أسعى دوماً لتحديد الهدف العام من النص المسموع. | | | | | |
| ٦٦. | أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء. | | | | | |
| ٦٧. | أبين أهمية النص المسموع بفقرة ختامية. | | | | | |
| ٦٨. | أقترح عنواناً للنص المسموع. | | | | | |
| ٦٩. | أضبط الحركات الإعرابية فـي الـنص المسموع. | | | | | |
| ٧٠. | أحسن استعمال بعض الكلمات في جمـل واضحة. | | | | | |
| ٧١. | أعطي رأيـاً فيمـا اسـتمع بالتأييـد أو المعارضة. | | | | | |
| ٧٢. | أوظف علامـات التـرقيم فـي الـنص المسموع | | | | | |

# الملحق (٣)

## قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة

| الرقم | اسم الدكتور | الرتبة الأكاديمية / التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| ١ | حيدر ظاظا | أستاذ مشارك / علم نفس تربوي | الأردنية |
| ٢ | إبراهيم الشرع | أستاذ مشارك / مناهج وطرق تدريس | الأردنية |
| ٣ | ناجي السعايدة | أستاذ مشارك / تربية خاصة | البلقاء التطبيقية |
| ٤ | جميل صمادي | أستاذ دكتور / تربية خاصة | الأردنية |
| ٥ | اخلاص أحمد | دكتور / علم نفس تربوي / قياس وتقويم | الأردنية |
| ٦ | نايفه شوبكي | أستاذ مساعد / إرشاد تربوي | البلقاء |
| ٧ | يوسف أبو حميدان | أستاذ دكتور / علم نفس | الأردنية |
| ٨ | عبد ا   الهباهبه | أستاذ مساعد / قياس وتقويم | البلقاء |
| ٩ | محمد الجابري | أستاذ مشارك / تربية خاصة | الأردنية |
| ١٠ | إبراهيم زريقات | أستاذ دكتور / تربية خاصة | الأردنية |

# الملحق (٤)

## كتب تسهيل المهمة

### ١- كتاب تسهيل مهة الباحث من جامعة البلقاء إلى الملحقية الثقافية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: ....................
التاريخ: ....................
الموافق: ....................

Ref: ....................
Date: ....................

السادة الملحقية الثقافية السعودية المحترمين

تحية طيبة وبعد،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب محمد عوده العنزي تخصص ماجستير الموهبة والإبداع لتوزيع الاستبيان الخاص بالبحث الموسوم بـ "مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية" في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

شاكرين لكم لطفكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

عميد الكلية

د. محمد السويلميين

نسخة: - نائب العميد لشؤون الدراسات العليا.
- مسجل الدراسات العليا.

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

Palia@bau.edu.jo
Tel. (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654610, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box. 942303, P. O. Box. 9873. Email. Palia@bau.edu.jo

## ٢- كتاب الملحقية الثقافية السعودية في الأردن موجهة إلى مديرية التربية والتعليم في تبوك

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

رقم الصادر العام : 2904
التاريخ : 1435/06/14
عدد المرفقات : 2



**سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك** **المحترم**

١١٠٥٠٢٥٩٦٧

**السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:**

إشارة لخطاب جامعة البلقاء التطبيقية ( كلية الاميرة عالية الجامعية ) رقم ٣ع/٧/٥/٨٤٥ وتاريخ ٢٠١٤/٠٤/١٠م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد عوده حدعان العمرى** ، الملتحق بجامعة **البلقاء التطبيقية** فى تخصص **الموهبة والإبداع** لمرحلة **الماجستير** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان(( مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبه الموهوبين في المملكة العربية السعودية )).

نأمل التلطف بالاطلاع والنظر في امكانية تزويدنا بخطاب يتضمن موافقتكم على ذلك، حتى نتكمن على ضوئه من إكمال اللازم.

ولكم تحياتي وتقديري...

**الملحق الثقافي في الأردن بالإنابة**

**أ.راشد بن عبدالله بن سعد الثابت**

Tel 5375555 Fax: 5331453 P.O.Box 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo www.sacm.org.jo

**٤- الملحق كتاب وزارة التربي**

**٥-**

**-٦**
**-٧**
**-٨**
**-٩ ة والتعليم لتسهيل مهمة الباحث موجه إلى المدارس**

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك
إدارة التخطيط والتطوير
قسم البحوث التربوية




الرقم : ٤١٦
التاريخ : ٢٠/٦/١٤٣٥هـ
المرفقات : ١ ـ استبانة

**تعميم لجميع المدارس (برامج الموهوبين) ( بنين ـ بنات)**

إلى : مدير/ة مدرسة

من : مدير إدارة التخطيط والتطوير

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب/ محمد عوده العنزي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

إشارة إلى خطاب الملحق الثقافي في الأردن رقم ٢٩٠٤وتاريخ ١٤/٦/١٤٣٥هـ بشأن تسهيل مهمة الطالب/ محمد عوده جدعان العنزي لتطبيق آداه البحث ( استبانة ) بعنوان ( مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في بالمملكة العربية السعودية ) على عينة من الطلبة الموهوبين والموهوبات بالمدارس .

نأمل تسهيل مهمة الباحث .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عبدالرحمن بن ناصر الناصر

ص/ إدارة التخطيط والتطوير
ص/ للأرشفة الإلكترونية





## Abstract

**Linguistic Communication Skills and its Relationship to Motivation to Learn of Gifted Students in at Kingdom of Saudi Arabia**

**Prepared by**

**Mohammad Odah Al-Enezy**

**Supervised by**

**Dr. Yacoun Fareed Al-Farah**

This study aimed at identifying the level of linguistic communication skills and its relationship to motivation to learn of gifted students at KSA. To achieve the objective of the study, the researcher reviewed literature and related studies to develop a questionnaire for data collection of the study sample. The study sample consisted of (105) male and female students in intermediate and secondary stages at KSA in Tabuk region.

Results of the study showed that the level of self-efficacy, intrinsic value, test anxiety, and cognitive strategies were high for gifted students in Saudi Arabia. The results also showed that the degree of written communication skills, language and communication skills of literacy, language and communication skills, verbal and communication skills, hearing linguistic was high for gifted students in Saudi Arabia. In addition, it also shows the lack of statistically significant effect, depending on the gender (male/female) and educational level (middle / high) level of linguistic communication skills and motivation to learn.

The study recommended the necessity to conduct further studies on the cognitive ability and emotional factors to predict the motivation for learning as well as communication skills, linguistic variables, and the level of achievement, and these variables, perceived self-efficacy, and the level of ambition.

**Key words:** linguistic communication skills, motivation to learn, gifted students.





## Abstract

**Linguistic Communication Skills and its Relationship to Motivation to Learn of Gifted Students in at Kingdom of Saudi Arabia**

**Prepared by**

**Mohammad Odah Al-Enezy**

**Supervised by**

**Dr. Yacoub Fareed Al-Farah**

This study aimed at identifying the level of linguistic communication skills and its relationship to motivation to learn of gifted students at KSA. To achieve the objective of the study, the researcher reviewed literature and related studies to develop a questionnaire for data collection of the study sample. The study sample consisted of (105) male and female students in intermediate and secondary stages at KSA in Tabuk region.

The study tried to answer the following questions:

1. What is the level of linguistic communication skills of talented students in KSA?
2. What is the level of learning motivation of talented students in KSA?
3. Are their and difference of statistical Significance at the level of ($\alpha$ = 0.05) in linguistic communication skills of talented students in KSA due to gender (male and female) and educational stage (middle and secondary) and interaction between them?
4. Are their and difference of statistical Significance at the level of ($\alpha$ = 0.05) in learning motivation of talented students in KSA due to

gender (male and female) and educational stage (middle and secondary) and interaction between them?

**Conclusion:**

Results of the study showed that the level of self-efficacy, intrinsic value, test anxiety, and cognitive strategies were high for gifted students in Saudi Arabia. The results also showed that the degree of written communication skills, language and communication skills of literacy, language and communication skills, verbal and communication skills, hearing linguistic was high for gifted students in Saudi Arabia. In addition, it also shows the lack of statistically significant effect, depending on the gender (male/female) and educational level (middle / high) level of linguistic communication skills and motivation to learn.

**Recommendations:**

The current study recommended conducting more studies to compare linguistic communication skills and motivation to learn between normal and gifted students, and amploy the results to the target group of students. Also, the study recommends conducting furvther studies about linguistic communication skills and learning motivations and its relationship with different types of intelliggences of gifted students. Conducting further studies to study the relationship between linguistic communication skills on learning motivation.

Thus, learning motivation is the main factor pushing the students toward learning and getting high degrees, and development of their intellegence level.

**Key words:** linguistic communication skills, language, motivation to learn, gifted students.

## References:

Abd Al-Hadi, N., Abu-Hashish, A. & Basandi, Kh. (2009). Skills in Language and Thinking, Dar Al-Maserah Publishers, Amman, Jordan.

Abd Al-Hamid, M. (2002). Assessing some Kindergarten Institutions in the light of Pre-School Child Growth, Psychology Journal, No. 63, PP. 64-86.

Abd Al-Wahab, A. (1988). Communication Obstacles in Groups, Al-Ryad, KSA.

Abdullah, M. (1993). Communication in Governmental Institutions, Institute of Public Administration, KSA.

Abu-Asi, H. (2007). Linguistic Communications and its role in Studying Pronounciation Defects and Communication Problems. Humaneterian Sciences, No. 15, Jordanian University, Amman, Jordan.

Al-Anani, H. (2011). Social Religious Concepts Improvement in Early Childhood, Amman, Dar Al-Fikr.

Al-Dosari, A. (2000). Arabic Language Teaching: Linguistics Teaching in Primary Stage, Al-Raed Library, KSA.

Al-Far, I. (2004). Computer Education and the Challenges of Early Twenty First Century. Al-Nahda Publishers, Cairo.

Al-Faresi, I. (2004). Arabic Language for Academic Purposes: between Theory and Application Rooting and Renewal, Islamic University, Malaysia.

Al-Khalifah, H. (2004). Chapters in Arabic Language Teaching, 4th ed, Al-Ryad, Al-Rushd Publishers.

Al-Momani, M. (2006). Learning, Thinking and Motivation Styles and their Relationship with Achievement of Al-Hashemyah University, Unpublished Master Thesis, Hashemyah University, Jordan.

Al-Mubasher, Z. (2009). The Effect of Using Mixed Learning Strategy on the Achievement of Tenth Primary Grade in Islamic Course and their Achievement Motivation in Private Schools, Unpublished PhD. Dissertation, Higher Studies College, University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Nafe, A., Al-Qatee, A., Al-Dabyan, S., Hazemi, M. & Al-Salim, J. (2000). Detecting Talented Students Program and Care. Al-Ryad, King Abdulaziz City for Technical Sciences.

Al-Omar, B. (1987). Survey of Motivation at Kuwaiti University Students, Social Sciences Journal, Al-Kuwait University, Vol. 15, No. 4, PP. 75-95.

Al-Qasema, E. (2002). Testing the Effectiveness of Training on Imagination to Develop Achievement Motivation of Children in UAE. Unpublished Master Thesis, Ain-Shams University, Cairo, Egypt.

Al-Sayed, A. (2004). The Effect of Using Theatrical Entrance in Reading Teaching of Secondary Stage Students in the Development of some Reading Loud and Hearing Skills, Educational Journal, Educational College in Sohag, Janob Al-Wadi University, Egypt, No. 30, PP. 85-116.

Al-Sulayti, H. (2006). Proposed Plan for the Development of Hearing Skill in Arabic Language of Primary Stage Students in Qatar, Al-Waraq Publishers, Al-Kuwait.

Al-Syah, R. (1997). Training Program To Increase Achievement Motivation, Unpublished Master Thesis, Damascus, Syria.

Al-Tartori, M. (2006). Achievement Motivation and Academic Acheivement, Amman: Dar Al-Thakafah Publishers.

Alyan, A. (2007). Linguistic Skills: Concepts and Development, 2nd ed. Alryad: Dar Al-Muslim Publishers.

Al-Zyat, F. (1996). Learning Psychology between Linking Perspective and Cognitive Perspective, Dar Al-Nashr for Universities.

Aref, N (2002). Proposed Mentoring Program to Improve Verbal Communicatiobn between Couples in Jordanian Community in the light of some Demographic Variables, Unpublished PhD. Dissertation. Research and Studies Institute, Cairo University, Egypt.

Brittenham, R. (2003). Connections: An Integrated Community of Learners. **Journal of Developmental Education,** 27(1), 18-25.

Defliur, L. & Everette, E. (1986). **Understanding Mass Communication**, Boston, Isughton Miffin Company.

Doudin, Th. (2007). Comparison Study between Acceleration and Enrichment Programs and Measuring its Effect on Learning, Acehivement Motivation and Self Respect of Talented students in

Jordan, Unpublished Master Thesis, Amman Arabian University for Higher Studies, Amman, Jordan.

Fredrick, K. (2008). **The relationship between mind Training and Students Grades.** DAI, 57 (6-B), 1226.

Ghbari, Th. (2008). Motivation: Theory and Application, Amman, Dar Al-Maserah Publishers.

Guay, F. Marsh, H. & Dowson, M. (2005). **Assessing Academic Motivation among Elementary School Children**: The Elementary School Scale (ESMS).

Habib, R., Salem, KH. & Ziad, A. (2004). Communication Skills and Methods. Dar Jeddah Publishers, KSA.

Hamad, M. (2008). The Effect of Learning for Understanding Strategy in Learning Motivation and Scientific Thinking Skills of Primary Stage Student in UAE, Unpublished Master Thesis, Al-Ain University, UAE.

Hamadnah, S. (2004). The Effect of an Educational Program Based on Learning Tasks Strategy in Primary Stage Students Achievement at in Islamic Education and their Tendency Toward the Course. Unpbulished PhD. Dissertation, Amman University for Higher Studies, Amman, Jordan.

Hana, S. (2009). The Effect of a Training Program Based on the Multiple intelegence Theory in Developing Self Motivation and Acheivement Motivation of Fifth Primary Stage, Unpublished Master Thesis, AL-Balqaa Applied University, Amman, Jordan.

Haylat, M. (2004). The Effect of Self Learning Strategy on Self Respect and Self Motivation of Students. Unpublished PhD. Dissertation, Arabian Amman University for Higher Studies, Amman, Jordan.

Hijazi, M. (1990). Effective Communication in Humanitarian and Administrative Relationships, University Association for Studies and Publications, Jeddah, KSA.

Jab Allah, A. (2001). The Effect of using Representational Activity in Developing Oral Expressions Skills of First Preparatory stage Students in Oman, Studies in the Curriculum and Teaching Methods Journal, Egyptian Association for Methods and Teaching Curreculum, Cairo, Ain-Shams University, No. 68, PP. 37-67.

Jamal, M & Faisal, S. (2009). Arabic Language Communication Skills, Dar Al-Kital Al-Jamie, Al-Ain, UAE.

Jarwan, F. (2008). Talent, Creativity and Excellence, 3rd ed., Amman: Dar Al-Fikr Publishers.

Johnson, D.W. (2000). **Reaching out interpersonal Effectiveness and Self Actualization**. Boston, Allyn and Bacon.

Johnson, R (1995) Student –Student Interaction Ignored but Strategies. **Journal of Teacher education,** 36(4) 22-26.

Lussier, N & Irwin, D. (1990). **Human Relation in Organization**, A Skill Building Approach. Inc. U.S.A.

Madkor, A. (2000). Arabic Language Arts Teaching, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.

Madkor, A. (2003). Education and Technology Culture, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.

Mahamid, F. (2003). The Effectiveness of a Mentoring Program in the Improvement of the level of Communication and Reducing the level of Aggressive Behavior of a Sample of Juvenile Delinquents, Unpublished Master Thesis, Al-Yarmouk University, Erbid, Jordan.

Mohammad, A. (2008). The Relationship of Affiliation with Self Respect of Third Primary Stage Students in Amman, Unpublished Master Thesis, Al-Balqaa Applied University, Amman, Jordan.

Nashwati, A. (1996). Educational Psychology, Amman: Dar Al-Furqan Publishers.

Nasr Al-Den, J. (2001). Parental Rejection Relationship to Psychosocial Adjustment of Teenagers, Unpublished Master Thesis, Algeria University, Algeria.

Okun, B.F (1991). **Effective Helping. Interviewing, and counseling Techniques**, Brooks/ Cole.

Olson, H.D., Olson, K.A. (2000). Empowering **couples, Building on your Strengths**, Minnesota: Life innovation, Inc.

Plotnik, Rod (1996) **introduction to psychology** 4th brooks/ cole an International Thomson Publishing company U. S. A

Qashqosh, I. & Hamdi, T. (1979). Achievement Motivation and its Measurement. Cairo: Egyptian Anglo Library.

Rekabi, J. (1998). Arabic Language Teaching Methods. 3rd ed, Damascus, Dar Al-Fikr.

Rogers, S. (2008). Infusing Habits of mind in Lessons. J**ournal of Learning and teaching**. 2 (1), 30- 96.

Saber, A. (2006). Achievement Motivation Development Program in Children Befor School, Unpublished Master Thesis, Graduate Institute for Childhood, Ain-Shams University, Cairo.

Saif Al-Din, H. (1996). Humanitarian Communication between Language and Body Dialog: Egyptian Anglo Library.

Tawq, M., Qatami, Y. & Adas, A. (2003). Educational Psychology Principles. 3rd ed. Amman: Dar Al-Fikr Publishers, Jordan.

Turki, A. (1990). Achievement Motive Studying: Its Development and its relationship with other factors of primary stage students at Qatar State, Unpublished PhD Dissertation, Ain-Shams University, Cairo, Egypt.

Woltors, C.A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students, Regulation of Motivation. **Journal of Educational Psychology,** (90), 224- 235.

Zahran, H., Tuaymah, R., Al-Ashwal, A. & Al-Shaykh, M. (2009). Linguistic Concepts in Children's: Basics, Skills, Teaching and Evaluation, Al-Maserah Publishers, Amman, Jordan.